Pädagogische Wanderungen.

(Der pädagogischen Briefe dritte Sammlung.)

3.

Von

Dr. H. Keferstein,

Mitglied des Vereins gemeinnütziger Wissenschaften in Erfurt, Ritter des Kaiserlich Russischen Stanislausordens III. Classe.

Cöthen.

Druck und Verlag von Paul Schettler.

1865.

Herrn Schulrath Schmidt in Gotha

dem

Verfasser der Geschichte der Pädagogik

in

Ehrfurcht und Hochachtung

gewidmet.

Vorwort.

Indem ich eine dritte Folge „pädagogischer Skizzen" hinaussende in die Oeffentlichkeit, hätte ich wohl Ursache eine Entschuldigung deshalb zu befürworten? Zwar haben mir meine zwei früheren Sammlungen „pädagogischer Briefe" manches ermunternde und zustimmende Wort eingebracht, aber daneben hat man mir um jener Versuche willen auch so tüchtig eingeheizt (ich erinnere nur an Herrn Wich. Lange's Beleuchtungen meiner „vermeintlichen" Aussprüche über Privatschulen), daß ich bei größerer Furchtsamkeit vor der heutigen Bücherkritik, so wie vor privaten mündlichen Invectiven wohl für immer auf weitere derartige literarische Digressionen verzichtet haben würde. Bei aller tiefen Achtung indeß vor einer gewissenhaften, objectiven, leidenschaftslosen, überzeugenden Kritik konnte mich jene Afterkritik, jenes, aus momentanen, subjectiven Stimmungen, oder aus Fahrlässigkeit und Bequemlichkeit, oder aus aristokratischem Gelehrtenhochmuth, oder aus chevaleresker, nach geistreichem Effekt haschenden, Selbstgefälligkeit und Witzelei, oder aus plumpem Schematismus, oder endlich — um Anderes zu unterdrücken — aus allerpersönlichsten Motiven entspringende Bekritteln und Aburtheilen nimmermehr zum Schweigen bringen. Wer sich heut zu Tage, bei der fabrikmäßig betriebenen und oft in wenig soliden Händen befindlichen „sogenannten" höchst „summarischen" Kritik sei es auf günstige Besprechung seiner Leistungen etwas einbilden, oder bei verwerfendem Urtheil zu schnell gedemüthigt fühlen und zu Kreuze kriechen wollte, würde wahrlich übel genug berathen sein.

Es sei mir verstattet, nur bei einigen der Urtheile, welche über meine früheren kleinen pädagogischen Skizzensammlungen gefällt wurden, einen Augenblick zu verweilen. Die Einen erklärten dieselben für wissenschaftlich werthlos. Mit einer solchen nackten Behauptung ist in Vieler Augen heutzutage eine Arbeit sofort gerichtet. Denn es giebt einen Despotismus des Gelehrtenthums nicht minder, als einen des Besitzes, der Geburt u. s. w. Gegenüber pädagogischen Aufsätzen und Abhandlungen scheint uns das Erste und Letzte eine Prüfung von der inneren Wahrheit der Ansichten und Behauptungen, von der Richtigkeit und Schärfe der Beobachtung der pädagogischen Praxis, von dem Reichthum der Erfahrungen, von der Berechtigung und möglichen Ausführbarkeit der gemachten Verbesserungsvorschläge. Wie der Naturhistoriker in dem Maaße Achtung verdient, in welchem er eigene Beobachtungen an bestimmten einzeinen Naturgegenständen mit Glück d. h. mit Erfolg anzustellen weiß, so scheint uns der Werth pädagogischer Discussionen zunächst in einem gesunden, richtigen, freien Blicke der Streitenden in die Aufgabe und Mittel der Erziehung gelegen zu sein. Die Aufzeigung gelehrten Apparates scheint aber gewissen Beurtheilern so sehr als die Hauptsache zu gelten, daß sie darüber den inneren Werth der auf irgend eine Art gewonnenen Resultate völlig verachten. Man ist hier nicht bereit zu einer Prüfung der Resultate, sondern man steift sich auf die sogenannte strenge, um nicht zu sagen, schwerfällige Art der Behandlung des Stoffes, so wie auf die Nachweise des consensus omnium d. h. einer reichen Lectüre. Nicht alle Arbeiten sind „wissenschaftlich" im echten Sinne des Wortes, welche großartig einherschreiten mit allem Pompe der Paragraphen und des System-Geklingels und der Hunderte und aber Hunderte von Citaten von dem alten Testament und von Aristoteles an bis auf die Werke der neuesten Tage. Namentlich was sogenannte „Systeme" anbelangt, muß man immer mißtrauischer werden, je mehr man sich nach dem neuesten Kennzeichen aller systematischen Behandlung, nach der inneren streng genetischen Entwicklung eines Themas und nach dessen sachgemäßer Gliederung

umsieht. In so manchem Buche, das den vielsagenden und hochklingenden Titel einer „Pädagogik — als Wissenschaft" und dgl. trägt, fand ich schließlich doch nichts weiter, als eine Reihenfolge von disparat neben einander liegenden Abschnitten, die in der Form von Paragraphen auftraten und mit literarischen Excerpten ausgeschmückt waren. Soll und muß man denn bei jeder schriftstellerischen Arbeit immer den ganzen Hausrath und das ganze Handwerkszeug aushängen, um zu zeigen, wie sauer einem dieselbe geworden sei? Giebt es nicht Bücher, die bei aller populären Darstellung und bei aller Anspruchslosigkeit ihres Titels dennoch von einem Geiste zeugen, der sich im Denken und Beobachten geübt, der das Studium manches Werkes hinter sich hat? Es kommt eben nur auf eine Tyrannei im geistigen Schaffen hinaus, wenn man an Alles, was frisch aus dem Leben und der Erfahrung kommt und wieder auf das Leben zurückwirken möchte, wenn man namentlich das, was den innersten Drang einer Brust verkündigt, kalt und vornehm über Bord wirft und ihm ein geläufiges Schimpfwort auf den Weg in's Publikum mitgiebt. Das Prädicat „unwissenschaftlich", das gegen pädagogische Abhandlungen — ohne auch nur den geringsten Nachweis irgend einer unrichtigen, abgeschmackten Behauptung und ohne irgend eine nähere Angabe über das Wesen des im Gebiete der pädagogischen Literatur wissenschaftlich zu Nennenden — in einer „Anzeige" (nicht Kritik) gebraucht wird, fällt offenbar auf seinen Verkündiger zurück. Und sollte hier die Frage erörtert werden, was noch allenfalls im größeren Publikum, das sich überhaupt um pädagogische Literatur kümmert, berücksichtigt werde, ob in Gestalt von Systemen auftretende Werke, oder Schriften, die mehr den Stempel von Gelegenheitsschriften und Flugblättern an sich tragen, so dürfte sich das Gewicht nach letzteren neigen. Uebrigens darf ich den, Gott sei Dank, nur sehr vereinzelten Kritikern, welche mich zu vorstehenden Erwiderungen herausgefordert haben, die Thatsache nicht vorenthalten, daß ich mich um Quinctilian und Aristoteles, um Schwarz und Niemeyer, um Stoy und Wichard Lange, um Herbart und

Schleiermacher — oder um historisch-pädagogische Arbeiten, wie die von Kramer, Raumer, Schmidt u. a. eben so gut bekümmert habe, wie um Diesterweg's Rheinische Blätter, oder um den Süddeutschen Schulboten. Höchst erfreulich ist es mir gewesen, bei immer weiterer Ausdehnung meiner, dahin gerichteten, Lectüre auf Bestätigungen so mancher Ansichten und Gedanken zu stoßen, die ich mir zuvor im Stillen durch eigenes Nachdenken — eigne Beobachtung gebildet, aber ohne Citate und nicht in Paragraphen hinausgegeben hatte.

Die Anderen spielten ironisch mit meiner Anmaßung, über alle möglichen Schulen „zu Gericht sitzen" zu wollen. Sie hätten vielleicht einen Belegschein dafür gewünscht, daß ich über keine einzige mir ein Urtheil erlaubt, ohne von ihr durch eigene Anschauung und durch längeres Beobachten der einschlagenden Praxis Kenntniß gewonnen zu haben. Sie würden sehr im Irrthum darüber sein, wenn sie voraussetzen wollten, daß ich, da ich zufällig seit neun Jahren an der Dresdner Handelsschule und daneben an mehren Privatinstituten (für Mädchen, wie Knaben), eine Zeit lang auch an einer Realschule gearbeitet, nicht immer mit gleichem Interesse das gesammte Erziehungs- und Schulengebiet verfolgt hätte. An einem gewissen Punkte des pädagogischen Interesses angelangt, kann man es sich nun einmal nicht versagen, immer wieder von Zeit zu Zeit nach allen Seiten hin Umschau zu halten. Und es giebt ohne Zweifel im pädagogischen Denken ein Centrum, einen Anhaltepunkt, von dem aus man mit leidlich gutem Gewissen sich über seine nächsten vier Pfähle hinauswagen darf. In der Beschränkung muß es Mannigfaltigkeit geben, wenn dieselbe nicht in Einseitigkeit und Seichtigkeit verfallen und erschrecklich langweilig werden soll. Mir gilt die Jugend und Kindheit als ein großes Ganzes, dessen Pflege ich mit ganzer warmer Theilnahme nach allen Richtungen verfolge und beobachte. Man gestatte mir diesen pädagogischen Universalismus. Namentlich ersuche ich Herrn Wichard Lange in Hamburg darum, den Lehrern der Handelsschulen fernerhin freundlichst den Erlaub-

nißschein zu pädagogischer Beobachtung und „Schreiberei" ertheilen zu wollen. Heißt das übrigens „zu Gericht sitzen", wenn Jemand mit besten Absichten für das Gedeihen der Jugend seine, aus Erfahrungen gezogenen, Ideen zur Begutachtung seinen Berufsgenossen und Unterrichtsbehörden unterbreitet? — Freilich an gehässigen Stichworten fehlt es dem niemals, der sie gebrauchen möchte. — Auch ein Eisenacher Kritiker, Herr Dr. Schmidt, fertigt meine Urtheile über die Realschule als solche eines nicht Eingeweihten ziemlich barsch ab — aber die Widerlegung auch nur einer einzigen meiner Aeußerungen über die Realschule habe ich vergeblich gesucht. Es giebt nichts Kläglicheres und Geistloseres, als das Bemessen der Urtheilsfähigkeit eines Menschen nach seiner jeweiligen beruflichen Stellung. Die Forderung, sich einzupuppen in sein engeres und engstes Berufslokal, ist eines gebildeten Mannes unwürdig.

Die Dritten haben namentlich persönliche Beziehungen auf gewisse Schulen u. s. w. in meinen Briefen finden wollen. Man hat mir gesagt: damit haben Sie den, damit jenen gemeint. Dann hätten sie mir zunächst eine richtige Beobachtung und Charakteristik zugetraut. Aber, frage ich, woher soll überhaupt Urtheil, woher ein Besserungsvorschlag kommen, wenn nicht aus der Erfahrung, aus dem Leben. Wer darin nicht zu lesen, daraus nichts zu nehmen und zu lernen weiß, für den ist es eine todte starre Masse. Wie ich bereits im Vorwort zur „Neuen Folge" der pädagogischen Briefe gesagt, stellt sich dies als ein schreiendes Mißverhältniß heraus, daß während alle Welt gegen die Gesinnungen und Handlungen der öffentlichen Personen, namentlich der zu den Regierungsbehörden Gehörenden geheim und offen zu Felde zieht (so daß manche Preßorgane Pasquillen vergleichbar sind), man das private Wirken, welches gleichwohl oft von größter Tragweite ist, jeder Kritik entzogen sehen will. Erst die Aufdeckung und offene Besprechung socialer Schäden kann zu allgemeinen Reformen führen. Wem aber könnte es beikommen, bei Benutzung privater Erfahrungen mehr diesen besonderen Personen,

als allgemeinen, nur in ihnen verkörperten Richtungen zu nahe treten zu wollen! Wo gäbe es überhaupt noch einen Nutzen der Erfahrung, wenn man sie vertuschen und vergraben wollte? — Uebrigens erlaube ich mir die Bemerkung, daß ich keineswegs nur in Dresden, oder in Deutschland Schulen kennen zu lernen Gelegenheit fand, sondern u. A. auch in Holland, Belgien, in der Schweiz, in Frankreich, England, Schottland ꝛc.

Sodann führe ich die „Kritik" (?) derjenigen an, welche ihre allgemeinsten summarischen Urtheile mit kleinen absprechenden und auf Ironie abzielenden Bemerkungen über einzelne, aus dem Zusammenhange gerissene Stellen der armen sündhaften Schriften zu verbrämen wußten. In dieser Hinsicht hat mir z. B. Herr Wichard Lange wieder geradezu Gewalt angethan. Er hat es sich zur Aufgabe gemacht, meine Ansichten über Privatinstitute an den Pranger zu stellen; er verfährt nun so, daß er mir erstlich persönliche Angriffe aller Art zu Gute kommen läßt, um zunächst den Autor als solchen — unabhängig von seinen Schreibereien — zu brandmarken und in den Augen des „lenksamen" lachenden Publikums herabzusetzen, daß er ferner — wie oben erwähnt — die ganze Gattung von Handelsschullehrern unbarmherzig geißelt, daß er drittens nur diejenigen Stellen aus dem Briefe über Privatinstitute zusammenstellt und citirt, welche Ausstellungen enthalten, dagegen Alles Andere unterdrückt und als abwesend voraussetzen heißt, was zu Gunsten der Privatschulen ausdrücklich beigebracht worden ist. Welchen Namen eine solche Art der Kritik verdiene, kann sich jeder unbefangen und gebildet Urtheilende selbst sagen. Ich halte es für überflüssig, hier die Stellen zu citiren, welche in meiner Digression über Privatschulen (Pädag. Briefe, Neue Folge pag. 44 ff.) die entschiedenen Vorzüge derselben anzugeben versuchen. Der Verbrecher naebspruсht die Aufbringung der Entlastungsbeweise, der Kritiker ist zuweilen Ankläger und Richter zugleich.

Um zum Schlusse zu kommen, berühre ich endlich nur noch die Urtheile derer, welche vom confessionellen oder conservativ-socialen Standpunkte aus den Werth einer Schrift in Bausch und Bogen danach bemessen, ob sie im Sinne ihrer Partei gehalten sei oder nicht. Findet sich letzteres, dann hilft nichts dagegen, daß nicht über das Ganze der Stab gebrochen und etwaiges Beachtenswerthe im Einzelnen übersehen werde. . .

Von allen mir zu Gesicht gekommenen Besprechungen meiner Briefe schienen mir den Namen einer Kritik am meisten zu verdienen die Besprechungen von Dr. Hansen in Mühlheim a./R. (in Mützells Zeitschrift für Gymnasialwesen), ferner die in dem pädagogischen Jahresbericht von Lüben, die in den Stimmen der Zeit und u. e. a. . . Herrn Dr. Hansen, so wie den Berichterstattern in jenen Blättern sage ich hiermit meinen Dank dafür, daß sie mich nicht ganz an der modernen Bücherkritik auf pädagogischem Gebiete verzweifeln, sondern einigen Glauben an den Ernst und die Würde der kritischen Arbeit übrig ließen.

Ich habe aber noch einiges Andere diesem Vorworte beizugeben. Der Name „Wanderungen" soll andeuten, daß wir uns nicht in einem Thema herumbewegen, sondern unseren Standort öfters wechseln, „Heute hier und Morgen dort" uns verweilen, um zu sehen und zu lernen. Ein Endziel schwebt uns bei alle dem vor Augen, nämlich das Wohl der Jugend, die mögliche Förderung der Erziehungsarbeit.

Ein Wort muß ich auch sagen über die Form, in der einzelne Abschnitte auftreten. Sie wird manchem zu lose erscheinen, namentlich was den Gebrauch der Citate betrifft; man wird eine entsprechendere Verarbeitung derselben vermissen, oder sie auch zu reichlich gespendet finden. Wohl müßte ich diesen Vorwurf ruhig über mich ergehen lassen, wenn ich nicht eben gerade beabsichtigt hätte, hie und da in möglichster Ausführlichkeit eine Autorität redend einzuführen. Es sind diese Abschnitte etwa als Beiträge zur Geschichte der Pädagogik zu nehmen. — Die Orthographie und Interpunktion

anlangend, so erklären sich die hierin vorkommenden Ungleichheiten aus der völligen Beibehaltung des Originals. — Die Entfernung des Druckortes erschwert übrigens, wie bekannt, die gewünschte Ausmerzung so mancher Druckfehler in nicht geringem Maaße.

Einige der Wanderungen sind bereits in Zeitschriften abgedruckt worden, wie z. B. in der „Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung (von Berthelt)", ferner in der „Reform" des Schulraths Lauckhard, in der „Wissenschaftlichen Beilage der Leipziger Zeitung", in Dr. Wolfsohn's „Russischer Revue" u. a. Die bei weitem größere Menge des vorliegenden Materials wird aber hier zum ersten Male veröffentlicht.

Somit senden wir diese dritte Sammlung pädagogischer Skizzen hinaus — wahrlich nicht mit dem Anspruche, irgend etwas völlig Neues zu liefern, sondern nur in der guten Absicht, gleich dem Tropfen mit daran zu arbeiten, daß mancher harte Boden erweicht, mancher Stein ausgehöhlt werde.

Dresden, im Juli 1864.

D. Verf.

Die Pädagogik von volkswirthschaftlicher Seite.

Wenn wir die Aufgabe der Volkswirthschaftslehre recht verstehen, so ist sie keine andere, als einmal eine Art von Metaphysik der bestehenden Lebensbedingungen der Staaten und Völker zu bieten und dann weiter praktische Vorschläge zu immer größerer Vervollkommnung dieser Lebensbedingungen zu machen. Die Lehrer der Volkswirthschaft erkennen es unstreitig als ihren höchsten Beruf, die gesammten Kapitalien eines Volks möglichst hoch zu steigern, den Reichthum desselben an Arbeitskraft und zu verarbeitenden Materialien immer mehr zu vergrößern. Es will uns nun bedünken, daß auch die Pädagogik an dieser Mission der Volkswirthschaftslehre einen wesentlichen Antheil habe, und da wir kaum voraussetzen dürfen, daß diese Beziehung der Pädagogik in genügender Weise gewürdigt wurde, so wollen wir im Folgenden einen dahin gehenden Versuch machen.

Wir betrachten zu dem Ende die Pädagogik (nach theoretischer Seite) als eine Wissenschaft und (nach praktischer) als eine Kunst, die es zu thun habe

1) mit der Erhaltung und Förderung der äußeren Existenz der Individuen eines Volks, also mit der gesammten äußeren Hebung der Population,

2) mit der innern oder geistigen Entwicklung der Glieder eines Staates.

Wenn es als ein Vorzug eines Landes, resp. Staates gilt, eine entsprechend starke Bevölkerung zu besitzen, so liegt auf der Hand, daß dieser Vorzug nicht allein auf dem Reichthum des Bodens an verschiedenen Producten, oder auf irgend einer anderen anziehenden, zur Einwanderung anlockenden Eigenthümlichkeit desselben, oder auf irgend einem künstlichen Bevölkerungsmittel, sondern wesentlich auch auf den Veranstaltungen beruhe, die dazu getroffen werden, um den jungen Nachwuchs gesund und kräftig zu machen oder zu erhalten. Nicht allein anhaltende Kriege oder fortgesetzte massenhafte Auswanderung oder pestartige Krankheiten oder schlechte Ernten und daraus entstehende Theuerung vermögen die Volkszahl zu decimiren und die Individuen körperlich herabzubringen, sondern auch die Vernachlässigung der Volksgesundheit von Seiten entweder der Sanitätsbehörden oder der pädagogischen Institutionen eines Staates. Haben es die Sanitätsbehörden besonders damit zu thun, allen offenbar gesundheitsgefährlichen Einflüssen, unter denen etwa die Bevölkerung einer Stadt zu leiden hat, zu steuern u. dergl. mehr, und damit zu großer Sterblichkeit in die Arme zu greifen, so ist es eine der ersten Aufgaben der Pädagogik, das physische Gedeihen der Heranwachsenden in ihre Hand zu nehmen. Und da gilt es, schon die früheste Pflege des Kindes ins Auge zu fassen, richtige gesunde Urtheile über dieselbe unter allen Pflegern der zarten Kindheit zu verbreiten. Von allen Katechismen, die nach und nach auf den Büchermarkt gebracht wurden, möchte ein Katechismus „über die Gesundheitspflege der Kinder" eine der ersten Stellen einnehmen. Er müßte natürlich in einfacher schlichter Volkssprache verfaßt sein und in möglichst knappem Inhalt alles wesentlich zu Beobachtende enthalten; er müßte dem Volke ebenso zur Hand sein, wie seine Bibel und sein Gesangbuch; jedes arme Weib müßte seiner habhaft werden können. Man wird zugeben, daß die gerade unter den zartesten Kindern stattfindende große Sterblichkeit nicht nur eine Folge ihres leicht zerstörbaren Kör-

pers, sondern in hohem Grade auch das Ergebniß falscher, oder richtiger: gänzlich mangelnder Pflege vieler Neugeborner sei. Was wird nicht noch immer und überall den Kleinen an Speise und Trank, an Kleidung, Bewegung oder Ruhe, aufregendem Verkehr mit Erwachsenen, Aufenthalt in ungesunden Räumen, Wachen oder Schlaf, Abhärtung oder Verweichlichung u. s. w. zugemuthet! Ja, beim Hinblick auf so viele grobe Verstöße gegen die wahre Kindheitspflege müßte man sich gerade darüber wundern, daß nicht eine weit größere Zahl Menschen schon früh hinweggerafft wird oder ein unaustilgbares Siechthum oder irgend welche Verkrüppelung des Leibes ins spätere Leben hinübernimmt. Zwar die gute Mutter Natur vermag viele Versehen gut zu machen, viele Schäden zu heilen, und oft erscheint es wie ein Wunder, daß so manches, geradezu in der Wildniß und Verwilderung aufgewachsenes Kind merkwürdig kräftig, ja vielleicht zu einer gewissen Schönheit erwächst. Man trete in die Familienstube des ärmeren Landmannes oder des dürftigen Tagelöhners: die Kinder baden sich förmlich im Schmutze, der Mund ist durch den beliebten Leinwandslappen gestopft, man reicht dem kleinsten Knaben schon alle die schweren Speisen der dürftigen Mahlzeit; alle die Getränke, wie Eichorienbrühe oder elende Biergauche muß er schlucken und soll er verdauen lernen. „Friß Vogel oder stirb" — heißt es da in vielen Hütten der Armuth. Ueberwinden auch viele die unnatürliche Nahrung, das zu viel oder zu wenig, zu mager oder zu fett der täglichen Kost, oder die Schmutzerei der Kleidung und des Lagers, oder die dicke warme ungesunde Luft der zahlreich besetzten Wohnstätte, oder den Mangel an Licht wie Luft in traurigen Hinterstübchen oder Kellerwohnungen, oder die dicke Kopfbedeckung inmitten des heißen Sommers, oder die unvernünftigen Abhärtungs- oder Verweichlichungsmaßregeln, — oder was sonst an den Kindern gesündigt werden kann —: so kann es doch nicht ausbleiben, daß keine geringe Menge der unter solchem Unverstande, vielleicht auch solcher Lieblosigkeit Auf-

wachsenden förmlich hingemordet werde und also ein vermeidlicher Ausfall in der Volksstärke sich herausstellen müsse. Wohl hat man Veranstaltungen getroffen — hie und da —, um der Verwahrlosung der Kinder an Leib und Seele zu steuern; Kinderbewahranstalten sind auf öffentlichem und privatem Wege gegründet worden — aber bei weitem reicht das nicht aus, und wir halten es im Interesse der Erhaltung einer gehörigen Volkszahl für unbedingt nöthig, daß man namentlich die Presse zu Hilfe nehme, um — ich möchte den Ausdruck wagen — dem indirecten Kindermorde, der übergroßen Sterblichkeit unter den Kindern vorzubeugen. Zeitschriften, wie die Gartenlaube, haben es sich längere Zeit schon zur rühmlichen Aufgabe gemacht, vernünftige Ansichten über Gesundheitspflege zu verbreiten; Professor Bock gebührt für seine einschlagenden Artikel der Dank aller heilbaren Bekehrten und Belehrten. Auch im Familienjournal stießen wir mitunter auf Abhandlungen ähnlicher Tendenz (wie z. B. auf einen Aufsatz des Dr. Vogel über das frühzeitige Tabakrauchen.) Aber in die untersten Schichten der Gesellschaft dringt denn doch die Gartenlaube nicht, und für diese bedürfte es entweder der unmittelbaren mündlichen Belehrung von Seiten ihrer gebildeteren theologischen, oder juristischen, oder pädagogischen Honoratioren, oder der Vermittelung der kleinsten Tageblätter (die oft weit besser thäten, an die Stelle müßigen politischen oder anderen Klatsches etwas reell Belehrendes und das niedere Volk über Nothwendiges Aufklärendes zu setzen) oder der Verbreitung eines oben bezeichneten Katechismus, als eines Hülfsmittels für Jedermann.

Wem könnte es nun aber näher liegen, zur Verbreitung entsprechender Gesundheitspflege unter dem Volke beizutragen, als dem Pädagogen und dem ihm verbrüderten Theologen! Ist es doch keineswegs damit abgethan, kann sich doch der wahre Pädagog und Theolog keineswegs daran genügen lassen, in der hergebrachten Weise seine Stunden zu geben oder seine Predigt zu halten. — Beiden steht vielmehr als letztes und höchstes End-

ziel ihrer Berufsthätigkeit die möglichste allgemeine und überall hin dringende Verbreitung gesunder Vernünftigkeit vor Augen. Eine solche Vernünftigkeit suchen wir keineswegs nur in der sittlichen Freiheit oder in einem gewissen Grade intellectueller Befähigung, sondern auch in der rechten Würdigung des leiblichen Menschen. Der psychische und physische Mensch verdienen durchaus eine gleiche Berücksichtigung.

Aber wie weit entfernt finden wir doch im Allgemeinen das moderne Berufsbewußtsein der Lehrerwelt von der lebendigen Erfassung des höchsten Humanitäts- oder Volkswohlfahrts-Princips! Wie wenige möchten wohl daran denken und von dem Gedanken beseelt sein, daß sie im Dienste nicht blos der edelsten sittlichen Interessen der Menschheit, sondern auch als wesentliche Organe der volkswirthschaftlichen Bestrebungen zu arbeiten haben! Kein Wunder, — werden doch die meisten Lehrer und Theologen mehr auf eine althergebrachte, oft ziemlich unergiebige Berufserfüllung zugestutzt, denn mit einem freien Blicke über den ganzen Umfang und die völlige Tragweite ihrer Berufsarbeit begabt.

Wenn zwar jedem Einsichtigen das Priesterthum oder Apostelamt im Dienste allgemein zu verbreitender Humanität zugemuthet werden sollte, so glauben wir doch nicht zu irren, wenn wir außer den Aerzten und Theologen ganz besonders den Lehrern die pädagogische Aufgabe stellen, zur Lösung national-ökonomischer Forderungen beizutragen. Sie alle drei ziehen, so zu sagen, an einem Pfluge, haben ein Feld zu bestellen. Sie alle drei können ebenso sehr zum physischen als zum psychischen Gedeihen ihrer Gemeinde, ihres Volks beitragen.

Zuerst der Arzt. Er wird eine um so würdigere Stellung im socialen Leben einnehmen, je mehr er durch lebendiges Wort und Schrift zur Verbreitung richtiger Körperpflege, zur Hebung allgemein schädlicher Einflüsse auf die gesundheitlichen Zustände beizutragen bemüht ist. Der blose Handlanger wird auch hier der sein, der nur auf ausdrückliche Berufung an das Kranken-

bett tritt; der wahrhaft humane Arzt sucht seine Kenntnisse und Ansichten von der Erhaltung und Erzielung körperlichen Wohles unter das Volk zu bringen; er ist bemüht, gewissen Verkehrtheiten in Bezug auf die Pflege oder Verwahrlosung des Leibes entgegenzuarbeiten; er bietet alles auf, um dem Uebel vorzubeugen, um die entstehende Krankheit im Keim zu ersticken. Es wird ihm dabei keineswegs fern liegen, den Vertretern der sogenannten Wohlfahrtspolizei und den Schulbehörden allerlei nützliche und weise Vorschläge zu machen. Wie die überfüllten Zucht- und Correctionshäuser als ein trauriger Rückschlag der allzu verwahrlosten Masse des Volks angesehen werden können, so die üblen und niederschlagenden gesundheitlichen Zustände, überfüllte Krankenhäuser oder Irren-, Blinden-, Taubstummen- und orthopädische Heilanstalten, ferner eine verhältnißmäßige starke Sterblichkeit als das nothwendige Ergebniß einer zu gering geachteten präservativen medicinischen Praxis. Sollte es sich herausstellen, daß in einer Stadt vielleicht jährlich Tausende nur darum körperlich verkommen und verkümmern, weil ihre erste Kindheitspflege durchaus verkehrt war, oder weil sie den traurigsten Wohnungs-, Nahrungs-, oder auch Arbeitsverhältnissen preisgegeben sind, — wäre es dann nicht die Pflicht des Staates, den also sich offenkundig herausstellendeu Uebeln energisch auf den Leib zu gehen? Zu Luxusbauten, Denkmälern und der Beschaffung gewisser — — doch vielleicht mehr eingebildetermaßen nothwendiger — Bedürfnisse wird jeder Zeit noch Rath geschafft; während aber für so manchen, vielleicht werthlosen Torso oder für manches andere Kunstwerk von doch zweifelhaftem Werthe und dergleichen die prächtigsten Paläste und Museen errichtet und verwendet werden, bleibt die Wohnungsnoth (das Wort in dem Doppelsinne von Mangel an Wohnungen überhaupt und an geeigneten, gesunden, den bescheidensten Ansprüchen genügenden Wohnungen insbesondere) des armen Proletariers nach wie vor bestehen. Wenigstens sollte man das Eine thun und das Andere nicht

lassen. Hochherzige Privatpersonen und Fürsten (wie zuletzt König Ludwig von Baiern dies in München gethan) haben wohl Sorge getragen für die Herstellung von Armenhäusern; aber fort und fort bleiben in unseren großen Kapitalen Millionen zu einer herzzerreißend elenden Wohnstätte verdammt, sei es, daß sie in dumpfen Kellerwohnungen Licht und Luft entbehren, oder in den winzigsten Dachwohnungen zusammengepfropft stecken, oder in dunklen feuchten Hintergebäuden nach einem freundlichen Sonnenblick vergeblich ausschauen müssen. Kaum ist es zu viel gesagt, daß viele Pferde-, Rindvieh- und Schweineställe ihren Bewohnern eine weit bessere Wohnstätte bieten, als sie Tausenden von armen Tagelöhnern und Handwerkern zu Gebote steht. Daß nun aber diese unzureichenden Wohnungen unzähliche körperliche Leiden und eine verhältnißmäßig große Sterblichkeit hervorbringen müssen, wer wollte es leugnen? Da gälte es nun eben, daß zunächst die Aerzte unabläßig darauf hinarbeiteten, daß die einfachsten und ersten Bedingungen der äußeren Volkswohlfahrt erfüllt würden. Und wer sähe nicht ein, daß mit der Beschaffung dieser Grundlage aller Volksgesundheit zugleich ein höheres sittliches und geistiges Moment berührt wird! Das äußere, körperliche Verkommen eines Menschen, sein Aufwachsen in Schmutz und allerlei Unordnung, das enge dichte Zusammenstecken vieler Familienglieder in elenden Löchern sollte es nicht zugleich einen moralischen Verderb nach sich ziehen? Es käme einmal auf einen Versuch an: man eröffne einer größeren Anzahl unbemittelter Familien freundlichere und gesundere Wohnungen (man könnte und müßte ihnen eine entsprechende Wohnungsabgabe abfordern) — ob nicht dieser behaglichere, menschlichere Aufenthalt ebenso körperlich wie sittlich seine guten Früchte trüge! Man wird uns fragen, woher das Geld nehmen? Etwa Actienunternehmungen? — aber die Zinsen und die Procente der Dividende würden doch gar zu spärlich und unsicher ausfallen. Nun ja freilich, wo die großen Kapitalisten immer nur den höchsten erreichbaren

Gewinn für ihre Speculationen in Aussicht gestellt haben wollen, wird es schwerlich zur Durchführung allgemein nützlicher Institutionen kommen. Aber der Mangel an rechtzeitigem, freiwilligem Aufopfern des eigenen Interesse pflegte noch immer eine spätere, gewaltsame, doppelt große Forderung des verachteten und hintangesetzten Theiles des Volks gleichsam als die Nemesis hervorzurufen. ‚Soll der Staat aus seinen Mitteln jene Armenhäuser errichten? soll er der Gläubiger seiner Armen werden? sollen städtische Magistrate neue Straßen errichten lassen, um ihren armen Bürgern eine gesunde, menschliche Wohnung zu verschaffen? — Nun wir meinen', daß, wenn von der Nothwendigkeit des Vorhandenseins gewisser Fonds für das Gemeinwohl die Rede ist, eine solche auch wol in diesem Gebiete vorhanden sei. Wäre es nicht möglich, neben den Fonds für Straßenpflaster, Schleusenbau, Brunnenanlegung &c. &c. aus der Steuerkraft einer Gemeinde auch einen Fond für die möglichst große Vermehrung von Armenwohnungen herzustellen? Wir sind hier wieder einmal an einem Punkte der Besprechung socialer Fragen angelangt, wo freilich der am sichersten und überzeugendsten zu reden vermag, dem ein ganzer Staats- oder Stadthaushalt klar und plan vor Augen liegt und der sich auf die speciellsten statistischen Vorlagen stützen kann, indeß geht durch unser Laienbewußtsein vielleicht doch keine zanz unberechtigte und unrichtige Ahnung, wenn wir — mit aller Bescheidenheit — die Frage aufwerfen, ob nicht manchen ganz nahe liegenden Bedürfnissen einer städtischen Gemeinde oder eines ganzen Volks nur darum so wenig Rechnung getragen werde, weil man entweder die Dringlichkeit des Bedürfnisses factisch übersieht oder nicht haushälterisch, nicht weise genug mit den öffentlichen Fonds umgeht, wenn es mehr in das Gebiet des Luxus oder eingebildeter Nothwendigkeiten einzugehen gilt. Ueberall muß doch die höchst plausible Regel gelten: erst das Nützliche und dann das Angenehme! Es ist soviel über die Männer der inneren Mission gespottet und Tadelndes bemerkt worden. Wie

bei so manchen anderen Institutionen des socialen Lebens hat man auch hier sich viel zu sehr von einseitigem Parteistandpunkte und erzwungener Gespensterseherei in seinem Urtheil leiten lassen, hat man viel zu wenig den Kern der Bestrebungen der inneren Mission, das wirklich Treffliche und Anerkennenswerthe an denselben ins Auge gefaßt. Wer von den leichtsinnigen und seichten Tadlern der Hauptorgane der inneren Mission hat es wohl über sich genommen, mit unausgesetztem Eifer in die öden Kellerwohnungen des Proletariats, in die Schlupfwinkel des Lasters und Elends einzudringen, uns ein treues Bild von denselben zu entwerfen und auch wirklich Hand anzulegen und Hilfe zu bringen — wie es so mancher Bruder von Missionsanstalten gethan hat und noch thut! Es ist kaum zu sagen, wie tief die öffentliche Gesundheitspflege in die Bevölkerungsfrage eingreife. Die Vernachlässigung jener Pflege bedingt nicht nur eine dünne, sondern auch eine schwächliche, und nicht blos eine körperlich untaugliche, sondern auch eine geistig und moralisch verkommene Bevölkerung.

Wir betrachten nun aber eben die Schule und die Pädagogik als wesentliche Organe, um der physischen Verkommenheit des größeren Haufens zu steuern. Die Schule ist bekanntlich bisher selbst vielfach und mit Recht dessen angeklagt worden, daß sie gesunde Kinder kränklich gemacht habe, indem sie zu viele Schüler in einen Raum einpferchte, ferner zu lange anhaltende Anstrengungen forderte, zu wenig auf Unterbrechung des Unterrichts durch Bewegung im Freien bedacht war und z. B. auch die körperliche Haltung der Schüler zu wenig berücksichtigte. Keinen Lehrer sollte es geben, der nicht wohl unterrichtet wäre von den einfachsten, allgemeinsten Gesundheitsregeln, keine Schulvisitation dürfte abgehalten werden, ohne daß der Inspicirende auch auf das Aussehen, die Haltung der Kinder und ferner auf die zweckentsprechende Zeiteintheilung und genügende Einrichtung der Räumlichkeiten Bedacht nähme. Wie oft, wenn ich die hoch gewölbten Säle der Bibliotheken und Museen oder unserer Bahn-

höfe durchwandelte oder wenn ich leer stehende, außer Gebrauch gesetzte Schlösser erblickte, kam mir der Gedanke, — ach, wenn doch die liebe Schuljugend, statt in ihren dunklen, dumpfen, engen Räumen Jahre lang zu sitzen, in so schönen, hohen, luftigen Zimmern und Sälen geistig und körperlich auferzogen werden dürfte! Hospitalschulen, wie die Donaldson'sche in Edinburgh übertreffen zwar beinahe unsere kühnsten Wünsche in Betreff zweckdienlicher Erziehungs-Gebäude; aber es ging uns doch hier ein Licht darüber auf, wie herrlich für die Kleinen gesorgt sein kann und wie jammervoll schlecht zumeist für dieselben gesorgt wird. Würde nicht die Lust zum Schulbesuche doppelt groß sein, wenn die Kinder in freundliche, nette, gesunde Localitäten ihren täglichen Zutritt hätten? Und wie viele schöne Plätze, Parks, Gärten, Anlagen, die höchstens des Luxus wegen vorhanden sind, könnten in Spielplätze der Jugend verwandelt werden! Mitten in die engen, geräuschvollen, düstern Straßen unserer großen Städte verlegt mancher Director einer Privatschule seine Anstalt — vielleicht des billigen Preises wegen oder um einen kurzen Schulweg zu erzielen — oder weil er keinen Sinn für die Wichtigkeit schöner gesunder Localitäten besitzt! Die meisten betrübenden Erfahrungen hinsichtlich unzureichender Schulzimmer wird man zwar in den Volksschulgebäuden — namentlich auf dem Lande — machen, aber wir erinnern uns denn doch auch in weltbekannten Residenzen, z. B. das städtische Gymnasium auf ein in jeder Beziehung zweckwidriges Gebäude angewiesen gesehen zu haben. Zu allem Anderen hatte man Geld, zu der Einrichtung eines würdigen Gymnasial-Gebäudes wollten nie und nimmermehr die Mittel ausreichen. Daß auch an der entsprechenden Construction der Tische und Bänke in den Schulstuben gelegen sei und daß der Blick des Lehrers stets auch auf die Haltung des Schülers besonders beim Schreiben gerichtet sein müsse, damit Brust und Augen geschont werden, versteht sich von selbst.

Wenn nun auch durch helle, gesunde Schulzimmer, durch gesuud gelegene Schulhäuser, durch weise Abwechselung von Arbeit im Unterricht und freier Bewegung auf dem Spielplatze oder in der Turnhalle, durch öfters wiederholte, gemeinsame Excursionen, durch Anleitung zu Handarbeiten oder zur Thätigkeit im Garten und Feld und durch strenge Ueberwachung der Haltung der Schüler, für die Gesundheitspflege des Schülers Sorge getragen wurde, so dürfte es sich außerdem noch immer als höchst brauchbar und wohlthätig erweisen, wenn in jeder Schule, vielleicht in der Anthropologie, eine Art Diätetik oder Gesundheitslehre vorgetragen würde, so daß jeder Schüler vor seinem Austritte aus der Schule wenigstens einen einigermaßen richtigen Blick in das seinem Leibe wahrhaft Zuträgliche gewonnen hätte. Auf diesen ersten Erfahrungen könnte dann mit Hilfe der oben erwähnten Katechismen der Diätetik weiter gebaut werden.

Allein die rechte Pflege des Kindes in Haus und Schule würde doch nicht ausreichen, wenn es gälte, ein weniger sterbliches und kräftigeres Geschlecht zu gewinnen und somit den Zwecken der Volkswirthe zu entsprechen. An die Pädagogik des Hauses und der Schule müßte sich eine sogenannte „Volkspädagogik" anschließen, um dem Ganzen die Krone aufzusetzen. In unseren Turnvereinen, welche Jedermann geöffnet sind, haben wir die erste Handhabe für die Erreichung unseres Ziels. Nur dürfte der Kreis der, von den Turnvereinen bisher meist dargebotenen körperlichen Uebungen noch weiter gezogen werden. Wir meinen die Exercier- und Waffenübungen, die sich namentlich für die Männer am besten eignen würden. Käme es dahin, daß sich größere Vereine von Bürgern und Beamten jeglicher Art für den Zweck wöchentlich ein- oder mehrere Male wiederholter Exercierübungen bildeten, so würde damit eine wesentliche Erweiterung der Bedingungen für die wahre Volkswohlfahrt gewonnen sein. Wenn fortgesetzt in unseren Städten die Tausende von Erwachsenen, statt von der Werkstätte oder dem Arbeitstische in die

dumpfen Kneipstuben zu eilen, auch nur einmal die Woche auf den Waffenübungsplatz sich begäben, so wäre ein gut Theil mehr Volkskraft erzielt.

Indeß arbeitet die Pädagogik nicht bloß damit dem Volkswirth in die Hände, daß sie zur Erhaltung der Gesundheit und Arbeitskraft ihre geeigneten Vorschläge macht und Einrichtungen trifft. Sie thut dies ferner auch, wenn sie die sittlichen und intellectuellen Anlagen möglichst zu entwickeln trachtet. Je mehr sittliche Kraft in einem Volke vorhanden ist, desto mehr kann es leisten, desto rüstiger zur Arbeit, desto genügsamer in seinen sinnlichen Bedürfnissen ist es. Und wiederum je mehr Intelligenz ein Volk besitzt, desto sicherer und rascher schreitet es fort in allen Zweigen der Cultur. Nicht bloß auf die Menge der Arbeitskräfte kommt es an, sondern auch auf die Beschaffenheit der Objecte für dieselben. Die Arbeitskraft kann in ganz falsche Bahnen, in ganz einseitige Richtungen hineingedrängt werden. Die Folge davon kann sein, daß gewisse Berufs- oder Arbeitszweige übermäßig stark, andere dagegen allzu dürftig vertreten sind. Die Menge neigt sich vielleicht dahin, wo man mit der geringsten Leistung die schnellsten materiellen Erfolge erringen kann; sie schreckt vor jeder ernsten Anstrengung zurück und vernachlässigt einen Boden, der vielleicht gerade einer sehr großen Anzahl von Arbeitskräften bedarf. So haben wir z. B. die Erfahrung gemacht, daß sich Alles mit Gewalt in den handeltreibenden Stand drängt, oder daß eine erschreckend große Anzahl von Männern sich auf Begründung von Schankwirthschaften legt. Dagegen hören wir von da- und dorther Klagen über eine bedenkliche Abnahme Solcher, die sich etwa einem gelehrten Fache, dem Berufe eines Geistlichen oder Lehrers zuwenden. Eine derartige Erscheinung hat ihre Quelle in allgemeinen verbreiteten sittlichen Gebrechen, wie in der stark ausgeprägten Gewinnsucht und dem überwiegenden Hange zum Wohlleben, oder in der Scheu vor geistiger Anstrengung, oder in der Gleichgültigkeit gegen eine all-

gemeine edlere Bildung und gegen das Gemeinwohl, — oder freilich auch in der allzugeringen Besoldung gewisser Aemter, oder endlich in den Gewissensbeschränkungen, welche mit der Führung mancher Berufe verbunden sind. Hier ergeben sich also eine ganze Reihe von Hindernissen, die sich der Volkswohlfahrt entgegenstellen und auf irgend eine Weise zu beseitigen sind. Da gälte es nun die Frage: was hat die Schule zu thun, um die sittliche Gesundheit und geistige Kraft des Volks zu fördern und dann, wie hat der Staat ein solches Streben der Schule zu unterstützen und auf demselben weiter fort zu bauen. Wir haben versucht, in den pädagogischen Briefen „zur Reform der Volksschule" und „zur Beurtheilung der höheren Bildungsanstalten" diese Frage zu beantworten und glauben daher, in der Hauptsache auf diese Schriftchen hiermit verweisen zu können.

Doch möchten wir wenigstens auf einige Momente hier von neuem verweisen. Man ist im Ganzen auf einer falschen Fährte, wenn man erstlich den Religionsunterricht als den Tummelplatz für confessionelle Controversen oder eine unvernünftige Fanatisirung der jugendlichen Gemüther oder eine trockne und höchst eng begrenzte Moral oder eine seichte und weinerliche Verkündigung des göttlichen Wortes benutzt, wenn man zweitens dem Hause, der Familie zu viel Recht einräumt gegenüber der Schule, und wenn man drittens den gesammten Unterricht vorwiegend in die Bahnen der Fachbildung hineindrängt. Wir bemerken — ohne wohl zu schwarz zu blicken — im Ganzen die ethische Bildung selbst unter den so genannten Gebildeten noch immer auf niedriger Stufe stehend; die sittliche Urtheilskraft zeigt sich im großen Ganzen noch ziemlich beschränkt; man klebt noch immer zu sehr an der äußern Schale, dringt zu wenig zum Kerne durch. Wie z. B. die Menschenvergötterung auf der einen und die schnöde Gleichgiltigkeit gegen gewisse Klassen der menschlichen Gesellschaft auf der andern Seite oder die unzureichende Beurtheilung von Gut und Böse, von Zurechnungsfähigkeit und Art der Bestrafung,

von Bildung und Rohheit dies bezeugt. Die tiefere ethische Durchbildung ist ein dringendes Bedürfniß der Völker und die höchsten, letzten Aufgaben der Volkswirthschaftslehrer können nur unter Voraussetzung der Befriedigung dieses Bedürfnisses gelöst werden, oder wenigstens wird die praktische Durchführung nationalökonomischer Principien von doppelt gutem Erfolge begleitet sein, wenn sie von einem gediegen gebildeten Volke in die Hand genommen wird. Mit dem blosen Octroyiren des vermuthlich Nutzenbringenden ist es hier ebenso wenig gethan, wie mit der Gewährung aller möglichen Staatsformen; die gesunde Unterlage, die verständige Basis muß vor allem geschafft werden, um volkswirthschaftliche Reformen in die richtige Bahn zu lenken. Ein vorwiegend materiell gesinntes Zeitalter wird sich z. B. der Gabe der Gewerbefreiheit in einer Weise bedienen, mit einer Hast bemächtigen, die wahrhaft Schrecken erregend genannt werden kann. Mit blinder Begierde stürzt sich die Hab- und Gewinnsucht auf ein Phantom, das freilich für viele nur zu schnell zerrinnen und sich in Dunst auflösen wird. Einer sittlich und intellectuell einseitig, mangelhaft gebildeten Bevölkerung wird manches Geschenk der Volkswirthschaftslehrer eher zum Fluche, als zum Segen gereichen, ganz ebenso wie die principiell oder an sich beste Verfassung oft nur deshalb ein frommer Wunsch bleiben muß, weil der entsprechende Körper fehlt, in den sich dieselbe als seine Seele einarbeiten könnte. Freilich wird man sagen, daß der Geist sich seinen Körper schaffe, daß der Inhalt sich seine Form bilde und daß man eine Einrichtung nicht darum schmähen dürfe, daß sie von vielen gemißbraucht werde. Indeß wird Niemand den Satz bestreiten, daß jemehr individuelle Freiheit für die materielle Wohlfahrt durch die Nationalökonomie angestrebt werde, ein desto größerer Antrieb zu erhöhter, sittlicher und intellectueller Bildung vorhanden sei. Einem Volke *nur* den einen Weg zeigen, wie es am sichersten und schnellsten zu behaglicher Existenz gelangen könne, genügt nicht nur nicht, sondern muß sogar großen Schaden bringen.

Sind doch ohnehin die Menschen in keinem Gebiete so erfinderisch und geschäftig, als da, wo es sich um das liebe „Mein" handelt. Weit mehr Antrieb verlangt der Mensch nach den Seiten hin, wo wenig äußerer Gewinn lockt. Wie schon angedeutet, drohen die großen Errungenschaften der neueren Nationalökonomen, wie die Gewerbefreiheit, Freizügigkeit u. s. w. eine Störung des Gleichgewichts rücksichtlich der verschiedenen Berufswahlen hervorzurufen. Offenbar verlangte die Verkündigung und Gewährung so wichtiger Freiheiten hinsichtlich des gewerblichen Lebens irgend ein Aequivalent im Gebiete des sittlich-geistigen Elements. Daher wir eben die Forderung stellen, daß die Nationalökonomie sich ins Einvernehmen zu setzen habe mit denjenigen Veranstaltungen des Staatslebens, welche — ausgesprochenermaßen — die Aufgabe sittlich-geistiger Ausbildung des Volkes zu lösen haben. Gleichgültig kann der Nationalökonom unmöglich dem zuschauen, was Kirche, Schule mit ihren Pfleglingen beginnen, ist es doch denkbar, daß diese beiden Bildungsmächte ihre Aufgabe in einer Weise anfassen, die den volkswirthschaftlichen Interessen schnurgerade zuwider ist. Aber auch die Vollziehung nationalökonomischer Principien kann unter Umständen den liebsten Tendenzen von Kirche und Schule entgegenwirken. Gesetzt den Fall, daß die Kirche eine streng exclusive confessionelle Richtung verfolgt und die Macht dazu besitzt, ihren Tendenzen Geltung zu verschaffen, oder daß sie eine beträchtliche Zeit des Laien für Betstunden, Feiertage u. dergl. in Anspruch nimmt und dabei sehr streng auf die Beobachtung ihrer Gesetze hält, würde nicht in beiden Fällen Conflict entstehen zwischen kirchlichem und volkswirthschaftlichem Interesse? Ferner, wenn durch Gutheißung z. B. der Gewerbefreiheit das Bedürfniß nach Schulbildung abgeschwächt und der Schule ein gut Theil ihres Schülercontingents entzogen wird, sollte sich nicht in diesem Falle ein Zerwürfniß zwischen den bekannten beiden Organen des öffentlichen Lebens herausstellen? Wir meinen daher, daß die Nationalökonomie

einmal das gesammte Bedürfniß des Menschen ins Auge zu fassen und sich somit stets die Frage zu stellen habe, welche Tragweite irgend eines ihrer Principien für die sittlich-geistige Seite des Volkslebens eröffne. Und dabei wird es sich zeigen, daß Pädagogen und Volkswirthschaftslehrer sich gegenseitig in die Hände arbeiten müssen, wenn es um das Gesammtwohl gut bestellt sein soll. Sie sollen sich in ihren Idealen oder Endzielen gegenseitig ergänzen, die einen aber von den Veranstaltungen der andern Notiz nehmen.

Ein recht schlagendes Beispiel für die Nothwendigkeit der Beschaffung einer gesunden vernünftigen Basis für gewisse Aufgaben der Nationalökonomie finden wir z. B. bei dem Bestreben der letzteren, die Schranken zu beseitigen, welche sich dem lebendigen Verkehr verschiedener Stämme, Völker und Staaten, oder der gleichberechtigten Theilnahme der Bekenner verschiedener Religionen an gewissen Berufsarten entgegenstellen. Je mehr weises Urtheil von der Schule, je mehr Duldsamkeit und Liebe von der Kirche gewährt und gepredigt wird, desto schneller und leichter werden die Vertreter volkswirthschaftlicher Interessen zu ihrem Ziele kommen. Es kann gar kein Zweifel darüber obwalten, daß je allgemeiner die wahre Vernünftigkeit und die edle lautere tiefere Sittlichkeit unter den Völkern verbreitet sein wird, desto sicherer gesunde nationalökonomische Grundsätze zur Ausführung gebracht werden können. Und da nun die Pädagogik es einmal mit der theoretischen Untersuchung darüber zu thun hat, welche Bildungsideale zu stellen und wie dieselben zu erreichen sind, und sie zweitens mit der praktischen Durchführung der gewonnenen Principien betraut ist, so glauben wir von einem solidarischen Zusammenwirken der Nationalökonomie und Pädagogik reden zu dürfen. Ja, wir möchten die tüchtigen, weisen Pädagogen die Pionniere der Nationalökonomie nennen.

Die Pädagogik vom christlichen Standpunkte.

Es ist keineswegs gleichgültig, von welchem Standpunkte aus wir das Werk des Unterrichts und der Erziehung in Angriff nehmen. Sowohl das Endziel aller Jugendbildung, wie auch die Mittel zu dessen Erreichung werden sich nach einem so oder so gefaßten Grundprincipe verschieden ausnehmen. Fragen wir nach den thatsächlich vorwiegenden leitenden Grundsätzen, von denen aus das Schul- und Erziehungswesen im großen Ganzen gegenwärtig gelenkt und organisirt wird, so lassen sich etwa folgende angeben. Für die Elementarschule gilt es, das Handwerkszeug, gleichsam die Technik des Lernens, der Aneignung von Kenntnissen dem Lernenden darzubieten. Lesen, Schreiben, Rechnen gelten in erster Linie als die Gegenstände dieser grundlegenden Schule; höchstens geht man noch weiter zu kleinen Denk- und Sprechübungen, die sich theils mit dem Unterrichte in jenen Fächern verbinden lassen, theils mit Herbeiziehung von verschiedenen leicht faßbaren Wissensgebieten vorgenommen werden.

Nachdem die Elementarbildung gewonnen ist, gilt es nun schon auf speciellere Bildungsziele auszugehen — und da taucht, wie uns dünkt, zuerst ein, weniger aus dem Wesen des Menschen selbst oder aus einem religiösen Principe geschöpfter, als vielmehr ein mehr empirisch gewonnener, ein zunächst nur historisch berechtigter und auf Accommodation beruhender Gesichtspunkt als maßgebender auf. Man kann nicht rasch genug mit der Frage hervortreten: was will die Zeit, was will die Mode, was will der in Aussicht stehende Ruf des zu bildenden Kindes, daß gelernt, von Wissen ihm zugeführt werde. Selbst auch nur das

Bestreben, einen auf unabhängigem Wege gewonnenen Bildungszweck ausfindig zu machen, wird man nur zu vielfach vergeblich suchen. Die Loosung ist vielmehr in der Hauptsache: was verlangt die Zeit, das Publikum, der etwaige Beruf? Das sind die tyrannischen Factoren des Unterrichtswesens im großen Ganzen wenigstens; ihnen opfert man in erster Linie das Gedeihen des Individuums, in zweiter natürlich aber auch dasjenige der großen Organismen, die sich aus vernachlässigten oder doch übel gebildeten Individuen zusammensetzen. Wir haben in Wirklichkeit doch eigentlich nur Elementar- und Fachschulen. Wenigstens wird das Gymnasium als die Fachschule für künftige Gelehrte und Staatsbeamte, die Realschule als diejenige für künftige Industrielle, Kaufleute u. s. w. angesehen. Nach einer Gruppe von Schulen, welche eine angemessene Vermittlung zwischen jenen Schulen bilden könnten, sehen wir uns vergebens um; wir würden für dergleichen den Namen „höhere Elementar-Schule" gebrauchen, um damit anzudeuten, daß auch in ihnen erst nur die Elemente oder Ansätze zu einem *bestimmt gefärbten*, auf einen *bestimmten Beruf* oder *Lebenszweck* hinzielenden Unterrichtsterrain geboten werden sollen. In diesen „Mittelschulen," wie wir sie der Kürze wegen nennen wollen, würde die Wahl und Menge der Unterrichtsgegenstände sich lediglich von der Entscheidung der Fragen abhängig machen: was sind es für Lehrobjecte, an denen der *kindliche* Geist mit bestem Erfolge genährt, gestärkt, *lernlustig* und *lernfähig* gemacht werden kann, welche Lehrgegenstände verschaffen die sicherste, allgemeinste Grundlage für die spätere Ergreifung irgend-welcher Fachstudien? — und dann weiter: welche Grenzen sind festzuhalten hinsichtlich der Zumuthung, die man der Arbeitskraft des Kindes machen darf? Soll ich aus Erfahrung reden, so muß ich bekennen, *selten* die wohlthuende Bemerkung gemacht zu haben, daß man bei Aufstellung eines Lehrplans für *Kinder* jene Fragen unerbittlich streng im Auge hielt.

Aber gibt es denn kein einziges Grundprincip, das man häufiger im Unterrichtsgebiet geltend gemacht und befolgt fände? Ist nur die Gewohnheit, das Urtheil der Menge, die Mode das den Unterrichtsplan Beherrschende? — Es ist das kirchlich-christliche Princip, was hie und da als das Normgebende auftritt. Man verlangt einmal, daß das Kind in der Volksschule möglichst früh und allseitig in die Lehren der herrschenden Kirche eingeführt werde; man fordert zweitens, daß die Betreibung nicht eigentlich und unmittelbar religiöser Stoffe mit entschiedener Rücksicht auf Bibel- und Kirchenlehre geschehe. Eine Kritik dieses Standpunkts wollen wir nicht sogleich hier geben, dagegen unsere Ansicht von dem christlichen Standpunkte in der Pädagogik darlegen.

Zweierlei Momente scheinen mir da vornehmlich in den Vordergrund gestellt werden zu müssen: 1) die unbedingte, schlechthinnige Berechtigung *jedes* Individuums auf die Entbindung des in ihm wohnenden Menschenideals und 2) das Anstreben einer geistigen Bildung, bei welcher der Mensch zu einem vernünftig denkenden und sittlich freien Wesen heranwächst. Also die *Allgemeinheit und Unbeschränktheit der Bildungsansprüche* und dann das *Hinarbeiten auf das Ziel der geistig-sittlichen Freiheit* des Individuums halten wir für die wesentlichen Merkmale der vom christlichen Standpunkte aus unternommenen pädagogischen Praxis.

Die „*Allgemeinheit* der Bildungsansprüche“ folgern wir aus jenen Reden Christi, in denen er sagt: „Gott will, daß *allen* Menschen geholfen werde und sie alle zur Erkenntniß der Wahrheit gelangen“ — oder aus seinem Zorne über die noch in Einseitigkeit befangenen Jünger, wenn diese den einen oder anderen Bildungsbedürftigen zurückweisen wollen — oder aus seinem vorwiegenden Arbeiten unter den Armen und Verlassenen dieser Welt — oder aus seinem wiederholt durchbrechenden Unwillen über die Exclusivität z. B. des Judenchristen gegenüber dem Heiden — aus seiner Hingabe an die Kleinen — oder kurz aus

dem Umstande, daß Christus seinem Wesen nach nicht Einzelnen, sondern der ganzen Menschheit angehört. Ohne Zweifel sind wir noch weit entfernt von der theoretischen Anerkennung sowohl, als der praktischen Durchführung jener unbedingten Gewährung der vollkommensten Bildungsmittel. Unsere Volksschulen, inbegriffen die Armen- oder Freischulen sind derartig bestellt, daß von einem ernsthaften Inangriffnehmen der geistig-sittlichen Erziehung jedes einzelnen Kindes kaum die Rede sein kann. Oder wollte man leugnen, daß jene überfüllten Klassen, sowie die principiell einer secundären Bildung theilhaftig gewordenen und mit Arbeit überbürdeten und in kümmerlichen Verhältnissen stehenden Lehrer wenig sichere Garantie leisten für das glückliche Gelingen der Arbeit des Unterrichtens. Wollte man übersehen, daß die Erlangung einer wahrhaft erfolgreichen geistigen Bildung und daß namentlich die so wünschenswerthe, ja nothwendige längere Fortsetzung der Ausbildung der geistigen Fähigkeiten in der Hauptsache von zufälligen Umständen, wie namentlich von besseren Vermögensverhältnissen abhängig sei? Man antwortet uns, daß die Kirche mit Taufe und Confirmandenunterricht, mit Abendmahl und Predigt jene Allen zu gönnende Bildung gewähre. Damit ist ein Dogma aufgestellt, dessen Anerkennung die Kirche verlangt. Es liegt aber im Wesen des „Dogmas,“ daß es angezweifelt werden kann. Gegen jenes Dogma dürfte besonders dies eingewendet werden: die religiöse Seite des Kindes ist nicht die einzige, die beansprucht sein will; die Religion ist zunächst Sache des Gemüths; neben diesem verlangen die Vernunft und der Wille ihre Rechte. Man entgegnet: in dem Glauben ist die höchste geistige Erleuchtung und der stärkste sittliche Antrieb zu suchen. Da müssen wir an die Erfahrung, an die Wirklichkeit appelliren und sagen: so zeigt uns die Tausende von Christen, an denen sich die Taufe, die Confirmation, überhaupt die von der Kirche zunächst gebotene Erziehung des Individuums kräftig und wirksam erwiesen hat. Da fragen wir: unter welchen Klassen

des Volks werden die meisten — sogenannten — Verbrechen verübt, unter welchen zeigt sich die größte Rohheit der Sitten und des ganzen Wesens? — doch wohl unter denen, deren Geist am wenigsten cultivirt ward, die kaum sich die dürftigsten Kenntnisse sich erwerben durften, die, so zu sagen, geistig verwahrlost in das Leben und die Welt hinausgestoßen wurden. Da machen wir geltend: soll die Wirksamkeit des Dogmas als eine mystisch-übernatürliche und von außen kommende, oder eine organisch-nothwendige, von innen herauswirkende, sein? Da weisen wir darauf hin, daß auch selbst die religiöse Erkenntniß in dem Maaße an Tiefe und sittlicher Tragweite gewinne, in welchem der Geist durchgearbeitet wurde — und daß endlich — um Anderes zu übergehen — der in das Leben und die Gesellschaft — gestellte Mensch um so wohlthätiger und gediegener seine Stelle ausfüllen könne, je gereifter seine Verstandesbildung geworden.

Es kann kein Zweifel darüber sein, daß das, zu befriedigende, Bildungsbedürfniß Aller sich keineswegs nur auf Himmlisches, sondern auch auf Irdisches beziehen lasse und daß der Kreis der auf Entfaltung hoffenden Bildungskeime weiter gezogen werden müsse, als ihn die von der Kirche gebotenen Güter beschreiben. Es ist nicht wahr, daß der Geist um der Confession willen da sei, wohl aber wird das confessionelle Bewußtsein um so tiefer und lebenskräftiger werden, je reicher der Geist — als das Subjective jenes Bewußtseins — entfaltet wurde.

Die Eröffnung der Gymnasien, d. i. zunächst jeglicher Pflanzstätte der Erziehung für Alle ohne Ausnahme, ohne Rücksicht auf Stand und Vermögen, scheint sich mir mit solcher Nothwendigkeit aus den ersten Sätzen der christlichen Sittenlehre zu ergeben, daß ich überall entschiedenen Mangel an Verständniß des Christenthums voraussetze, wo man einer Aristokratie der Bildung das Wort redet. Freilich sucht man das Christliche oft da am liebsten, wo es am wenigsten zu suchen ist, freilich legt man den Schwerpunkt des christlichen Glaubens und Lebens

gern in solche Gebiete, in denen er matt und leblos zu Boden sinkt — und ich halte es für geradezu diabolisch, zu behaupten, es dürfe nicht Jeder der möglich besten Bildung theilhaftig werden, weil es sonst leicht an Rekruten für gewisse Beschäftigungen, vielleicht auch gewisse Denkungsarten fehlen könne. Es kommt dies auf etwas Aehnliches hinaus, als wenn gewisse Aemter nur an gewisse Familien gebunden sind, die von Rechtswegen Allen zugänglich sein sollten. Man ruft uns zu: du fassest das Christenthum, wie es dir paßt — du legst in dasselbe deine überschwänglichen Ideen von Volksglück u. dergl. gewaltsam hinein. Ich entgegne: ihr nehmt beide zu viel aus dem Christenthum heraus und macht es so blutarm und laßt es so gründlich zusammenschrumpfen, daß sein Stifter kaum noch darin zu erkennen ist.

Wir können nun einmal diese Grundfragen der Pädagogik nicht umgehen, sie drängen sich uns mahnend immer wieder in den Weg. Ist das das Christliche in der Pädagogik, wenn die Kindlein in der Elementarschule schon den Katechismus lernen sollen, wenn dann weiter die Hauptspeise in der Volksschule eine vielleicht jämmerlich verwässerte Kirchenlehre ist, wenn Bibel, Katechismus und Gesangbuch und obendrein Fibeln mit süßlich-frommen Geschichten den Mittelpunkt oder den Hauptbestandtheil der Schulbücher bilden? Weit entfernt, daß wir diese Perlen göttlicher Weisheit an sich irgend wie verkleinern wollen, meinen wir nur, daß da keine Würdigung einer Schrift zu suchen sei, wo sie unter unfertige Hände gerathe. Ist es nicht Entweihung einer großen Tonschöpfung, wenn kleine Anfänger sie ohne Verständniß und lüderlich abspielen? Ist es eine Herabsetzung jener, wenn wir sie an den rechten Mann, an den entsprechenden Platz gebracht sehen wollen? Es ist ein beklagenswerther Irrthum, der überallhin gedrungen ist, daß diejenigen einer schlechten kirchlichen Gesinnung zu zeihen seien, die Zweifel erheben gegen die Berechtigung jener Auffassung von „christlicher Pädagogik," wonach dieselbe in einem möglichst früh-

zeitigen Ueberschwemmen des Kindes mit religiösem resp. kirchlichem Apparate bestehe. Wer unter Christenthum mehr versteht, als die „willenlose“ Beschwörung fix und fertiger Lehren, in denen das Wesentliche jener Religion enthalten sein soll, oder als die Beobachtung derjenigen Gebräuche, welche die äußere sichtbare Kirchlichkeit verlangt, wer das Christenthum für das höchste reinste Lebensprincip hält, in dessen Vollziehung die wahre Vereinigung von Gott und Mensch zu suchen ist und dessen Beobachtung zu einem geistig erleuchteten und sittlich freien Dasein führe, wer das praktische Christenthum mehr in das große Getriebe des Lebens hinein versetzt, statt aus demselben verstoßen sehen will, wer ihm einen concreten lebenswarmen Boden zuweist, wer es aus der Sphäre des Uebernatürlichen in die des Natürlichen hineinrückt, wer in ihm einen unendlichen Antrieb zur geistigen und sittlichen Vervollkommnung erblickt — der wird uns auch gern zugeben, daß die christliche Pädagogik sich noch keineswegs mit Katechismuslehre und Bibelkunde erschöpfen lasse, daß ihre Grenzen viel weiter zu ziehen seien.

Aber es handelt sich nicht allein um dies Zugeständniß, daß vom Standpunkte der christlichen Pädagogik Allen die gleiche Gelegenheit zu einer allseitigen Bildung gewährt werden müsse, — wir müssen auch zusehen, welches Bildungsziel die Pädagogik vom christlichen Standpunkte aus aufstelle. Wir könnten uns kurz fassen, wenn wir sagten: ihr Ziel ist die Erziehung des Kindes zum Christen. Was ich damit sagen will, liegt im Vorhergehenden bereits ausgesprochen. In „Christus,“ nach dem wir uns nennen wollen, zeigt sich das vollkommenste Denken über Gott, Welt und menschliche Pflichten zugleich verbunden mit der unbedingtesten und striktesten Erfüllung der letzteren. Wir haben in Christus das Urbild der völligen Hingabe des Menschen an seine schwerste Aufgabe: der Beherrschung und Durchdringung des Leibes durch den Geist, der Unterwerfung des blos fleischlich begehrenden unter den sittlich geklärten Willen.

Christi Tod ist gewissermaßen das Symbol der „Unendlichkeit“ der menschlichen Freiheit oder das Zeichen für die unbedingte Herrschaft der geistigen Seite des Menschen über seine blos leibliche, vegetative.

Das Bildungsziel der christlichen Pädagogik, könnten wir vielleicht deutlicher sagen, ist die Erziehung des Individuums zu einem vernünftig denkenden und sittlich wollenden Menschen. Die geistige Freiheit kann nur entspringen aus einer stetigen, methodischen Gewöhnung an das Denken und freie Urtheilen; ein reifes Denken und unbefangenes Urtheilen sind wiederum die sichersten Grundlagen des richtigen Wollens. Daraus ergiebt sich, daß der Unterricht seinem Stoffe und seiner Methode nach so beschaffen sein müsse, daß er zwar Kenntnisse und Fertigkeiten in entsprechendem Umfange gewähre, aber als das Höchste immer die Weckung des selbständigen Denkens und Urtheilens, und damit die Begründung eines vernünftigen Wollens im Auge behalte.

Dem zu Folge stimmen alle diejenigen Vorschläge hinsichtlich der Wahl und Behandlung der Unterrichtsstoffe mit dem christlichen Principe der Pädagogik (nach unserer Fassung) überein, die — im Gegensatze zu allen blos historisch berechtigten, nur von der Mode empfohlenen Einrichtungen in Betreff des Unterrichts — darauf hinzielen, ein schlechthin gültiges Bildungsinteresse zu befriedigen. Ueberall, wo es auf bloße Abrichtung der Schüler für gewisse äußerliche Zwecke hinauskommt, wo man nur gewohnheitmäßig und mit der vorwiegenden Rücksicht auf augenblicklichen flüchtigen Gewinn an den Lernenden arbeitet, ist man auch von dem christlichen Princip der Pädagogik himmelweit entfernt. Und man wolle ja nicht wähnen, daß man die Fehler, die man im großen Ganzen begeht, durch eine sogenannte kirchliche Richtung des Religionsunterrichts wieder gut machen könne. Das ist überhaupt eine überaus abstracte und unlebendige Auffassung der religiösen Erziehung, bei der man meint, daß mit

dem Einlernen des vorgeschriebenen Dogmas und der im Decalog und in den biblischen Büchern niedergelegten Sittengebote Alles gewonnen sei, was man christliche Bildung nennen könne. Die christliche Richtung will sich mit tausenderlei Wurzeln und Fäden in das Innere der jugendlichen Seele einsenken lassen, sie ist nicht so ganz einfach und bequem herzustellen, als man sich das wohl bisweilen träumen läßt.

Es giebt nur eine Art von geistiger Erziehung und Bildung, welche das Gemüth des Zöglings als ein christliches zubereitet: das ist die Weckung des innersten geistigen Lebenskeimes, das ist die Entbindung des Denk- und Urtheilsvermögens, das ist die Vertiefung des geistigen Arbeitens, die Hervorbringung eines unstillbaren Wissensdurstes, die Erzeugung einer unendlichen Liebe zu einer geistigen Beschäftigung. Sobald das geistige Interesse im Individuum die Oberherrschaft über jedes andere davon getragen hat, ist auch sicherlich die Bahn zum Tugendleben gebrochen. Indem wir nun aber leider sehen müssen, daß im Durchschnitte weit mehr auf Vielwisserei, als auf ein tiefes Wissen losgearbeitet wird, indem wir wahrnehmen, daß die nothwendige Folge der vorwiegenden Polyhistorie entweder ein gespreiztes eitles sich Brüsten mit Kenntnissen oder völlige Ertödtung des Lern- und Wissenstriebes sei, müssen wir auch einen allgemein verbreiteten erschreckenden Mangel an edler Gesinnung und an jener Weisheit gewahr werden, welche die christliche Lebensrichtung ausmacht.

Daß es im Interesse der christlichen Pädagogik nicht ausreichend sei, eine wohl erwogene Auswahl von Lernstoff zu treffen, daß man nicht stehen bleiben dürfe bei der Beschränkung der Unterrichtsgegenstände, sondern weiter fortschreiten müsse zu einer, die angegebenen wünschenswerthen Erfolge der Lernarbeit in sichere Aussicht stellenden, Methode des Unterrichts, liegt auf der Hand. Oder wird nicht der Segen, der z. B. von der Beschränkung der Menge der Disciplinen und von der glücklichen Auswahl derselben auf Gymnasien eigentlich und zunächst erwartet

werden könnte, doch wiederum verkümmert durch eine vielfach unzweckmäßige Behandlung eben jener Lehrgegenstände? Ist es nicht erwiesen, daß jene einseitig strenge, zum Theil äußerst dürre und abgeschmackte philologische Methode des Unterrichts in den alten Sprachen nur zu häufig jede jugendliche frische Lernbegierde ertödtet und zu völliger Abkehr von der Wissenschaft hingeführt hat? Nur dann kann die weise Auswahl des Lernstoffs segensreich wirken, wenn in ihrem Gefolge die rechte Methode auftritt. Diese beiden Factoren werden und müssen in ihrer glücklichen Vereinigung dem christlichen Princip der Pädagogik in Wahrheit entsprechen.

Der deutsche Unterricht.

Obgleich man voraussetzen sollte, daß Jeder ohne besondern Unterricht seine Muttersprache richtig gebrauchen lernte oder daß wenigstens ein solcher Unterricht durch den täglichen mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Muttersprache in allem andern Unterrichte (und für denselben) überflüssig gemacht würde, finden wir doch allenthalben deutsche Sprachstunden in unsern Schulen angesetzt. Was kann nun wohl der letzte Endzweck dieser Unterweisung in der Muttersprache sein? Kein anderer, als die Befähigung des Schülers, seine Landessprache richtig anzuwenden — und zwar für die beiden Hauptmittheilungen: die mündliche und die schriftliche. Dieser richtige Gebrauch der Muttersprache kann ein durch lange Uebung und Gewohnheit, durch frühzeitiges Anhören einer guten Ausdrucksweise, durch vieles Lernen und

Abschreiben u. dergl. gewonnener, er kann aber auch wenigstens zum Theil das Ergebniß von genügender Kenntniß der Sprachregeln, wie sie die Grammatik darbietet, sein. Fragen wir, auf welche Weise die meisten Menschen ihre Sprache richtig anwenden lernten, so dürfen wir bestimmt antworten: weit weniger durch mühsames Einlernen von Sprachregeln (die gewöhnlich ebenso schnell vergessen werden, als sie gelernt worden sind), als durch den „Gebrauch.“ Man prüfe, ob selbst unsere großen Meister des Stils, ob z. B. ein Goethe seine Meisterschaft der schriftlichen Darstellung auch nur im entferntesten dem Studium der deutschen Grammatik zu verdanken gehabt habe — oder nicht ausschließlich theils einer sehr glücklichen Anlage, theils seiner ausgebreiteten Lektüre und theils seinen, sehr früh begonnenen und fleißig fortgesetzten Versuchen in verschiedenen Arten des schriftlichen Ausdrucks. Etwas Anderes mag es sein und ist es mit der Erlernung der Muttersprache und mit derjenigen etwa einer fremden alten Sprache. Die letztere muß ich schon darum mit Hilfe fleißiger grammatischer Studien (daneben aber allerdings wesentlich auch fleißigen Lesens in den betreffenden Autoren) zu erlernen suchen, weil ich nicht täglich und stündlich Gelegenheit habe, sie durch den mir irgendwie vorgeführten (mündlichen oder schriftlichen) Gebrauch mir allseitig zu eigen zu machen. Wer täglich im Hause schlecht sprechen hört, wird natürlich nur durch das Lesen gut geschriebener Bücher und durch häufige mündliche und schriftliche Uebungen in der Schule zu einem richtigen Gebrauche seiner Muttersprache gelangen, — es mag dahin gestellt bleiben, ob das Einprägen von noch so vielen grammatischen Regeln ihm von irgend welchem Nutzen sein wird. Wir wollen nicht leugnen, daß es von einem Gebildeten verlangt werden könne, zu wissen, mit welchen Sprachtheilen er im Satze zu thun habe, wie man diese Sprachtheile mannigfach klassificiren und je nachdem dekliniren, konjugiren, steigern und verbinden könne, welche Eigenschaften der Satz habe, welche Arten von Sätzen es gebe ꝛc.

Aber ehe ich die Namen der Sprachtheile kenne, bevor ich die Eigenthümlichkeiten der Deklination und Konjugation verstehe und weiß, was Subjekt, Prädikat, Objekt, nackter, bekleideter, eingeschobener, beigeordneter, zusammengezogener 2c. Satz sei, habe ich die Sprachtheile gebraucht, sie deklinirt, konjugirt, Sätze gebildet — und wer wollte dem widersprechen, daß Mancher Zeit seines Lebens seine Sprache sehr gut zu brauchen gewußt habe, ohne sich jemals um einen Paragraphen der Grammatik gekümmert zu haben! Man muß wohl oder übel nicht blos die Möglichkeit zugeben, daß man seine Muttersprache ohne jedes grammatische Studium lediglich durch den Gebrauch, Lesen, Kopiren u. dgl. recht gut könne anwenden lernen, sondern auch der Behauptung beipflichten, daß die übliche Beschäftigung mit sogenannter Schulgrammatik weit weniger das Ziel der „Tüchtigkeit im Gebrauche seiner Sprache“ erreichen lasse, als eine Menge anderer Uebungen und Mittel, die nachher des Weiteren angeführt werden sollen. Der Schwerpunkt in Betreff des grammatischen Unterrichts in der Muttersprache beruht gewiß ohne Zweifel in den damit verbundenen nützlichen Denkübungen und in der Befriedigung des von jedem Gebildeten empfundenen Bedürfnisses, sich Rechenschaft geben zu können von den Bestandtheilen und Gesetzen seiner Sprache und das mit Bewußtsein zu thun, was er vor der Beschäftigung mit Grammatik unbewußt, gleichsam instinktmäßig gethan hatte. Also es läuft die Betreibung der Grammatik auf eine Denkübung und auf die Befriedigung eines feineren Wissensbedürfnisses (nicht eines unmittelbar praktischen Bedürfnisses) hinaus. — Soviel über den Werth und die praktische Bedeutung des grammatischen Studiums (resp. Unterrichts).

Weiterhin haben wir zu fragen, auf welchem Wege sich grammatisches Wissen am besten erreichen lasse. Die Lehrer bedienen sich zweier Wege. Entweder sie gehen nach einem gram-

matischen Lehrbuch, in welchem sich Regeln und Beispiele befinden, oder sie tragen die Grammatik frei vor und erhärten die Lehren derselben theils durch frei mitgetheilte (vielleicht theilweise diktirte), theils durch Sätze, die sie in ihrem Lesebuche aufsuchen lassen oder selbst bezeichnen. Sind in einem grammatischen Lehrbuche die Auseinandersetzungen so kurz gefaßt, daß dem Lehrer noch etwas zu thun übrig bleibt, daß er nicht ein bloßer Nachsprecher des im Buche Stehenden werden muß, sind die Beispiele glücklich gewählt, weder zu massenhaft noch zu knapp geboten, so wollen wir uns gegen ein solches mit nichten erklären, sondern es unter die brauchbaren Schulbücher rechnen, die nicht mehr geben, als was zum Gerippe eines Unterrichtsstoffes gehört und was zur Vermeidung des Diktirens in den Händen des Schülers sein darf. Finden sich dagegen in einer Schulgrammatik ziemlich weitläufige, noch dazu für den Schüler schwer zu verstehende Paragraphen, die der Lehrer mit den Schülern lesen soll, um das in ihnen Dunkle (was doch klar ausgesprochen sein könnte) zu erklären, so haben wir wohl einiges Recht, uns gegen den Gebrauch derselben zu sträuben. In jedem Falle kann und muß vom Lehrer erwartet werden, daß er des Stoffes, der in seiner Grammatik enthalten ist, also mächtig sei, daß er ihn frei und vom Buch unabhängig zu entwickeln und dem Schüler nahe zu bringen verstehe. Sollte es dann nicht das bei Weitem Angemessenste sein, wenn er, statt mit den Schülern die Paragraphen zu lesen, ihren Inhalt frei entwickelte! Wir wollen einmal die Lehre vom Verb nehmen. Unabhängig von der Grammatik kann ich recht wohl meinen Schülern frei vortragen 1) was ein Verbum sei, 2) wie man die Verba eintheile, 3) welche Veränderungen mit ihnen vorgenommen werden können (durch Conjugation, Zusammensetzung ꝛc.), 4) welche Stellung sie im Satze einzunehmen pflegen. Betrachte ich den ersten Punkt, so vergleiche ich u. A. das Verbum mit anderen Wortarten, um seine Eigenthümlichkeit recht scharf hervorzuheben. Für die Behandlung des

zweiten Punktes werde ich dem Schüler eine Anzahl von Verben nennen oder an die Tafel schreiben und ihn zunächst auffordern, womöglich selbst den Unterschied zwischen ihrer Bedeutung herauszufinden, um dann berichtigend und ausfüllend das Nöthige hinzuzufügen. Die Besprechung der dritten Frage führt mich zuerst auf einen Rückblick auf die überhaupt möglichen Veränderungen der Wörter und dann auf die eingehendere Behandlung alles dessen, was in das Gebiet der Conjugation gehört. Die Schulgrammatik dürfte für die Lehre vom Verb weiter nichts enthalten, als die Namen für die verschiedenen Arten dieser Wörterklasse mit Beifügung einzelner Beispiele, ferner einige Paradigmata als Unterlage für die Erklärung und allseitige Besprechung von Numerus, Tempus, Modus, Genus, von starker und schwacher, regelmäßiger und unregelmäßiger Conjugation. . .

Oder ich habe die Lehre von den Präpositionen. Zuerst gebe ich den Begriff und Zweck der Präpositionen im Satze, sodann frage ich nach ihrer Veränderlichkeit, dann spreche ich von der Rektion gewisser Casus durch dieselben und werde natürlich für diese Auseinandersetzung sämmtliche Präpositionen vorführen, in Gruppen getheilt, je nachdem sie den einen oder andern Casus allein oder mehrere zugleich regieren.

Und nicht blos jede Wortart (wie jede Laut- und Silbenart), jede Art der Wortbildung und Wortveränderung kann mit zu Grundelegung der einfachsten und dürftigsten Handhabe vom Lehrer frei behandelt werden, sondern auch der Satz und die Satzlehre. Ich gehe von der Erklärung des Begriffes „Satz" aus, spreche von seinen nothwendigen und zufälligen Bestandtheilen, von den verschiedenen Arten der Sätze (sowohl rücksichtlich ihrer äußern Form, als ihres eigenthümlichen Verhältnisses zu andern Sätzen, also ihrer Stellung in einem Satzgefüge, und dann rücksichtlich ihrer innern Bedeutung). Die Begriffe nackter, bekleideter (verschiedene Arten der Bekleidung), einfacher, zusammengesetzter, zusammengezogener, Haupt-, Neben- (abhängiger), beigeordneter,

eingeschobener, Relativ-, Vorder- und Nach-, Bedingungs-, Absichts-, Activ-, Passiv-Satz 2c., ferner die Bezeichnungen gerade und ungerade Rede müssen dem Lehrer so geläufig sein, daß er sie mit Leichtigkeit an selbstgewählten oder aus dem Lesebuch gezogenen Beispielen dem Schüler verständlich machen kann.

Einen gediegenen Unterricht in der deutschen Grammatik wird nur derjenige ertheilen können, der das Studium der sogenannten deutschen Philologie durchgemacht und sich in das Studium des Alt- und Mittelhochdeutschen vertieft hat, so daß er also auch im Stande ist, jedes deutsche Schriftwerk aus dem 9. oder dem 14. Jahrhundert im Urtexte zu lesen. Die wahre Kenntniß der deutschen Grammatik ist gar nicht denkbar ohne die Kenntniß der Geschichte der deutschen Sprache. Es ist aber allerdings die Frage, ob der deutsche Unterricht z. B. in der Realschule oder auch auf dem Gymnasium sich mit so eingehenden Studien abgeben könne, ohne daß dadurch andern wichtigen Fächern Abbruch gethan wird. Ein praktischer Gewinn möchte wenigstens direct sich kaum aus solchem Grammatik-Unterricht ziehen lassen.

Neben der Kenntniß der Geschichte unserer Sprache, d. h. also dem Verständniß von den verschiedenen Wandlungen, die sie durchgemacht hat, stände wohl auch die Kenntniß ihrer noch jetzt bestehenden verschiedenen Mundarten zu wünschen. Verfasser von Lesebüchern, die Proben in mehreren Dialecten in dieselben aufgenommen, setzen ja auch natürlich eine Kenntniß dieser Dialectverschiedenheiten bei dem Lehrer voraus. Wir zweifeln nicht im geringsten, daß es den Schüler sehr interessiren werde, einen Blick in die mannigfache Gestaltung seiner Muttersprache, in ihre localen Eigenthümlichkeiten zu werfen — aber wird man Muße finden, um den Unterrichtsstoff für die Muttersprache demgemäß zu erweitern? Und wo fanden bisher die mancherlei Lehrer, wir wollen sagen die Durchschnittszahl derselben, Gelegenheit, die entsprechenden Studien zu machen! Sogenannte germanistische Collegia werden

noch immer von nur sehr Wenigen gehört, die später einmal deutschen Unterricht zu ertheilen haben, und auf den Lehrerseminarien für die Volksschule ist vollends nicht an germanistische Studien zu denken.

So beschränkt sich die Grammatik wohl in der Hauptsache auf das Neuhochdeutsche, auf unsere Schriftsprache — und da wird die Wort- und Satzlehre unstreitig den Hauptbestandtheil ausmachen.

Ohne Frage wird sich das, dem Schüler zuzumuthende, grammatische Wissen, wie in anderen lebenden Sprachen, so auch in der Muttersprache, am besten an der Hand des Lesebuches gewinnen und aufbauen lassen. Was vielleicht bei dieser Methode an systematischer Entwicklung verloren geht, wird wieder reichlich gewonnen durch die fortwährende gleichzeitige Berücksichtigung aller möglichen Capitel aus der Sprachlehre. Bei der grammatischen Analyse einer Reihe von Sätzen richtet sich der Blick immer wieder auf alle Theile aus der Wort- und der Satzlehre; auf diese Weise prägt sich die grammatische Einzelkenntniß viel schärfer und sicherer ein, als bei einem nur sporadischen Verweilen bei irgend einer Gattung von Worten oder von Sätzen. Und man wolle nicht behaupten, daß nicht auch bei diesem Ausgehen vom Lesebuche, bei diesem sich Anlehnen an dasselbe eine gewisse Systematic des Verfahrens möglich sei. Es steht dem Lehrer frei, in der einen Stunde oder in dem einen Theile derselben auf diese oder jene Partie der Sprachlehre sein Hauptaugenmerk zu richten. Er kann z. B. einmal besonders eine gewisse Gattung von Wörtern nach ihrer Biegung, Zusammensetzung, Stellung im Satze rc., oder ein anderes Mal eine Satzart ins Auge fassen. Wenigstens so viel wird zugegeben werden, daß die mit dem Lesebuch, d. h. mit der Satzanalyse verbundenen grammatischen Uebungen die vorzüglichsten Repetitionen abgeben werden, nachdem vielleicht in einer Reihe von Lectionen ein Gerippe der deutschen Sprachlehre gegeben worden war. Oder wir wollen uns auch dagegen nicht unbedingt

erklären, daß wenn z. B. ein vierstündiger deutscher Unterricht festgesetzt wurde, die eine Stunde auf reine Grammatik verwendet werde. Nur verlangen wir, daß auch hier nicht eine sclavische Abhängigkeit des Lehrers von einem Lehrbuche an die Hand gegeben werde, daß er vielmehr höchstens ein dürftiges Compendium zum Anhaltepuncte habe, dessen Stoff von ihm zu beleben, mit Fleisch und Blut zu umgeben ist. Der Lehrer sei die lebendige Grammatik; je mehr er dieselbe frei vor den Schülern im Anschluß an Lesestücke entstehen läßt oder auferbaut, desto mehr Anziehendes wird sie beim Schüler gewinnen. Denn darüber kann kein Zweifel sein, daß Grammatikstunden, in der vorwiegend üblichen Manier ertheilt, dem Schüler ein horror werden und ihm also schließlich wenig oder nichts nützen können.

Für Bürger- und Realschulen wird die Aufgabe des deutschen Unterrichts immer die sein, daß sie alle diejenigen Uebungen mit den Schülern vornehmen lassen, die zu einem geläufigen und correcten mündlichen, wie schriftlichen Gebrauche der Muttersprache führen. Wir haben aber eben schon oben darauf hingewiesen, daß weder unsere großen Redner, oder unsere Meister des Styls, noch auch alle sonst in jeglicher Anwendung ihrer Sprache wohl geübten Leute diese ihre Fertigkeit durch grammatischen Unterricht, sondern durch häufige Uebungen im Lesen, Abschreiben, Anfertigen von freien Arbeiten, Uebersetzen, in mündlichen Vorträgen, sowie durch häufiges Hören guter Vorträge, oder auch durch eine natürliche Anlage gewonnen haben. Die grammatisch richtige Anwendung unserer Muttersprache werden wir sicher mit der Muttermilch einsaugen oder wenigstens durch den Umgang mit gebildeten, gut redenden Menschen, durch das häufige Lesen und Abschreiben gut geschriebener Bücher erlernen. Es wird also der grammatische Unterricht nicht unmittelbar sich als nothwendig herausstellen, sondern als eine jener edlen Zugaben zu betrachten sein, zu deren Lieferung sich die Schule mehrfach bereitwilliger zeigt, als zur Gewährung der ersten Bedürfnisse. Jeder andere Sprachunter-

richt, wie er in Realschulen wenigstens überall für die neueren Sprachen vorhanden ist, wird hinreichend Gelegenheit bieten, um auf Elemente der deutschen Grammatik einzugehen.

Ich meine, daß wir im Ganzen überhaupt viel zu ängstlich in der Vertheilung der Lehrobjecte verfahren, daß viele Lehrer sich für ihre Lehrzwecke einen viel zu engen Gesichtskreis ziehen. Zu gerne sagt man: „das und das geht mich nichts an." Gerade das lebendige, wir möchten sagen, organische Ineinandergreifen der an sich getheilten Unterrichtszweige könnte ein doppelt freudiges und festes Lernen herbeiführen.

Daß die Zahl der ihrer Muttersprache im wahren Sinne des Wortes Mächtigen, der richtig, schön und fließend Redenden und Schreibenden verhältnißmäßig immer noch eine kleine sei, daß noch immer Viele die Schule verlassen, ohne auch nur einen correcten Brief schreiben zu können, daß Viele bei ihren Versuchen, frei zu sprechen, sei es in heiteren geselligen Kreisen oder in der Debatte über einen zu berathenden Gegenstand, in formaler wie materialer Seite sehr viel zu wünschen übrig lassen, davon kann man sich noch täglich überzeugen. Ganz abgesehen von den zuweilen komisch wirkenden „Manieren," die sich Viele beim freien Sprechen angewöhnen, und abgesehen von der oft frappirenden Ungeschicklichkeit im Ausdrucke, ist namentlich auch der Mangel an taktvollem Festhalten des vorliegenden Stoffes, das Abirren von demselben und das in ungemessene Weiten schweifende sich Ergehen in allen möglichen Empfindungen und Gedanken häufig bemerkbar. Am fühlbarsten wird immer der Mangel an gut und wohl redenden Lehrern oder Kanzelrednern bleiben.

Doch möchte ich noch auf einige Materialien des deutschen Unterrichts verweisen, die bisher vielleicht zu sehr vernachlässigt wurden. Wie bekannt, haben wir uns des Besitzes einer Anzahl trefflicher deutscher Wörterbücher zu erfreuen. Es fragt sich, ob der in diesen Werken niedergelegte Schatz schon in gebührender Weise vom deutschen Sprachunterrichte ausgenutzt worden sei.

Gewiß war es auch hier das Lesebuch, das allein dem Zwecke entsprechen konnte, den wir mit dem Ausdrucke „Beherrschung des Sprachschatzes" bezeichnen möchten. Seine Sprache „beherrschen" kann nicht blos heißen, sich gewandt und fließend über gewisse Gegenstände einer Wissenschaft oder allgemein menschlichen Inhalts in unvorbereiteter Rede zu verbreiten verstehen, sondern dies wird auch eine umfassende Kenntniß z. B. aller möglichen Kunstausdrücke involviren, die bei Beschreibung von leblosen Gegenständen, Gebäuden, Handwerksinstrumenten u. dgl. in Anwendung gebracht sein wollen. Nur derjenige ist im Stande, ins Detail gehende Beschreibungen von Gegenständen aller Art oder von industriellen Arbeiten u. dgl. zu liefern, dem an keiner Stelle die rechte Bezeichnung, das rechte Wort fehlt. Manche, ja vielleicht die meisten Gewerbe haben ihre eigenthümlichen Namen für Instrumente, Verrichtungen, Fertigkeiten ꝛc. Der Jäger, der Schiffer — u. A. — sie haben ihre Kunstausdrücke oder, wenn wir wollen, ihre Geheimsprache. Da wird es nun sehr häufig begegnen, daß wir mit unserer mangelhaften Wörterkenntniß, sei es beim Lesen eines Buches oder bei der eigenen Darstellung von etwas Gesehenem, nicht recht von der Stelle kommen. Wäre es da nicht am Platze, im deutschen Unterrichte gradezu Uebungen vorzunehmen, durch welche dem Schüler sein sprachlicher Gesichtskreis wesentlich erweitert würde! Es käme eben gerade darauf an, den Schüler an Wörtervorräthe zu führen, mit denen er im gewöhnlichen Leben kaum oder gar nicht in Berührung kommt. Man könnte sich gewisse Gruppen von Gegenständen zum Ausgangspuncte nehmen, sie dem Schüler vielleicht erst bildlich vorführen und vorbeschreiben bis in ihre kleinsten Theile hinein, ihm die wahrscheinlich neuen Ausdrücke an die Tafel schreiben und ihn dann auffordern, von diesem neuen Wortvorrathe Gebrauch zu machen. Denn natürlich auf ein eigentlich lexicographisches Verfahren dürfte kein Anspruch erhoben werden; aber aus seinem Lexicon könnte der

Lehrer nach und nach eine größere Summe vermuthlich unbekannter Wörter herausgreifen und sie wo möglich in geschickter realistischer praktischer Anwendung dem Schüler nahe bringen.

Und auch dies möchten wir dem Zwecke der Erweiterung der Sprachkenntniß entsprechend nennen, daß der deutsche Unterricht sich längere Zeit mit der Durcharbeitung gewisser Wörterfamilien beschäftige und dem Schüler die unendlich mannigfache Gebrauchsanwendung einzelner Wörter zum Bewußtsein bringe. Eine solche Bereicherung des Wortvorraths bedingt natürlich immer zugleich eine Vermehrung anderweitiger Kenntnisse und schärft ohne Zweifel das Beobachtungsvermögen, sowie die Gabe, plastisch und mit epischer Ausführlichkeit das Wahrgenommene zu schildern. Ja, bevor wir an so mancherlei Themata für den deutschen Aufsatz denken sollten, müßten wir vor Allem die umfassendsten Vorkehrungen treffen, um dem Schüler das Material oder das Handwerkszeug, die Technik geläufig zu machen. Wenigstens sollten wir keine Beschreibung eines Gegenstandes oder dergleichen dem Schüler zumuthen, ehe wir ihm nicht die möglicher Weise dabei in Betracht und Gebrauch kommenden Bezeichnungen vorgeführt hätten. Allerdings kann nicht Alles in der Schule gelehrt und gelernt werden, Vieles, vielleicht das Meiste, will außer und nach der Schulzeit gelernt sein, und auch das geben wir zu, daß ein entsprechendes Lesebuch u. A. auch für den Zweck einer wesentlichen Bereicherung des Sprachschatzes gebraucht werden könne, sowie daß bei Uebersetzungen aus den verschiedensten Darstellungsarten dem sorgsam beobachtenden Schüler eine Menge neuer Wörter zum Bewußtsein kommen werden, aber doch möchten wir einmal auf die lexicalischen synonymischen Uebungen im deutschen Unterrichte verwiesen haben.

Wir haben schon vielfach auf das Lesebuch als ein Allerweltding hinzuweisen Gelegenheit gefunden, und es ist Zeit, daß wir dies Buch einmal näher ins Auge fassen. Vielleicht läßt sich davon viel Gutes und Schlimmes sagen. Die Zahl unserer

Lesebücher ist bald schon Legion geworden, und von Jahr zu Jahr steigen neue aus dem Chaos deutscher Literaturwerke auf. Welche Aufgaben hat dies Lesebuch für die Schule zu erfüllen, von welchen Gesichtspunkten aus ist also ein solches zu verfassen? Denn von einem bestimmten Prinzipe muß doch bei Abfassung eines derartigen Werkes ausgegangen werden. Versuchen wir, in Folgendem die nöthigen Anhaltepunkte dafür zu gewinnen.

Das Lesebuch bietet 1) Stoff zum Lesen; danach hat es seinen Namen. Die Mechanik der Kunst des richtigen, ausdrucksvollen, fließenden, sinnentsprechenden Lesens soll an der Hand der Lesestücke gewonnen werden. Für die unteren Klassen aller unserer Schulen wird eine solche Uebung ihre volle Berechtigung nicht nur, sondern auch ihre Nothwendigkeit haben. Die noch wenig geistig geübten Kinder werden bei ihrer Leseübung vollauf zu thun haben, um die zu lesenden Sätze schnell zu überschauen und dann sinnentsprechend mitzutheilen. Man wird hierbei methodisch insofern verfahren müssen, daß man von Stücken mit leichten, einfachen, kleinen Sätzen zu solchen mit komplicirterem Periodenbau fortschreitet. Der Lehrer wird gut thun, erst selbst das vorliegende Pensum vorzulesen oder durch gereiftere Schüler es lesen zu lassen. Daß bei diesem Lesen zugleich die Organe des Gesichtes, Ohres, sowie die eigentlichen Sprachwerkzeuge und dann die geistige Function des Begreifens in Betracht kommen, zeigt sofort die Reichhaltigkeit dieser Uebung an. Je mannigfaltiger nun aber die im Lesebuche gebotenen Stoffe, je individueller, möchten wir sagen, die Situationen sind, in die sich der Lesende hineinzuempfinden und zu denken hat, um sinnentsprechend zu lesen, desto mehr wird das Lesebuch zunächst diesem ersten seiner Zwecke nahe kommen. Ob es sich aber machen läßt, daß für alle möglichen wünschenswerthen Leseübungen auch wirklich klassische oder nur leidlich gut geschriebene Stücke aus den vorhandenen Autoren ausgewählt werden, ist freilich eine andere Frage. Für gereiftere Schüler werden sich die eigentlichen Lese-

übungen entweder ganz umgehen lassen oder man wird für dieselben z. B. vorwiegend dramatische Stücke oder größere Abschnitte aus Reden mit kunstvollem Periodenstyl anwenden. Aber da haben wir gleich zu bemerken, daß wir in den uns bekannt gewordenen Lesebüchern weder eine besonders reiche Auswahl von dramatischen, noch von Abschnitten aus Reden gefunden haben. Da würde denn also für den Zweck fortgesetzter Leseübungen der Gebrauch anderweitiger Bücher hinzutreten müssen. Wir müssen aber nachher überhaupt die Frage noch besonders ins Auge fassen, ob das Lesebuch für gereiftere Schüler am Platze sei.

2) soll das Lesebuch einen Anhaltepunkt darbieten für die Uebung im raschen Auffassen und freien Reproduciren des Gelesenen. Wenn wir einige Sätze in einem Stücke fertig gebracht, werden wir den Schüler auffordern, ein Referat aus dem Inhalte dieser Sätze zu geben. Eine solche Uebung kann allerdings auch in der Weise vorgenommen werden, daß man der Klasse langsam vorliest oder frei vorträgt und sie dann zu einem mehr oder minder vollständigen Reproduciren anhält. Und namentlich läßt sich die Recitirübungsstunde u. A. recht gut so verwerthen, daß man den Schüler nach Anhören eines Gedichts dessen Inhalt angeben läßt, was unter Voraussetzung freier Vorträge noch weiter dahin ausgedehnt werden kann, daß man die Zuhörer an die Führung eines Protocolls gewöhnt, was dann entweder sogleich vorgelesen oder dem Lehrer zur häuslichen Durchsicht abgeliefert wird. Ohne Zweifel haben wir in all diesen vorgeschlagenen Uebungen ein vortreffliches Mittel, den Schüler an ein länger anhaltendes geistiges Arbeiten zu gewöhnen und ihn auf eine Menge Gelegenheiten vorzubereiten, bei denen er im Stande sein muß, die Aeußerungen Anderer rasch zu übersehen, um daran seine eigne Meinungsäußerung zu knüpfen.

3) kann das Lesebuch als dasjenige Buch benutzt werden, aus dem man recitiren oder prosaische Vorträge halten läßt.

Dies wird namentlich dann der Fall sein müssen, wenn man es mit Schülern zu thun hat, denen voraussichtlich wenig Bücher zur Verfügung stehen.

4) gilt das Lesebuch als Anhaltepunkt für grammatische Uebungen. Nachdem man über den Inhalt eines Lesestückes völlige Klarheit sich verschafft, geht man daran, die einzelnen sprachlichen Bestandtheile ins Auge zu fassen. Man läßt sich z. B. verschiedene Wörterklassen aufsuchen, fragt nach ihrer Bedeutung oder Beziehung zu andern Wörtern, nach ihrem Kasus, Numerus, Genus, Tempus, Modus rc., geht dann weiter zur Analyse der Sätze, läßt sich ihren inneren Bau, ihr Verhältniß zu einander angeben, fordert zu Veränderungen einzelner Wörter, Konstructionen, zu Erweiterungen und Zusammenziehungen auf, stellt diese Uebungen mündlich und schriftlich an —, und es wird sich hier ein reiches vortreffliches Material zu Denkübungen darbieten; der Schüler wird sich unter Leitung eines geschickten Lehrers bald davon überzeugen, daß man mit Wenigem sehr viel anfangen, d. h. mit wenig dargebotenem Mittheilungsstoff sehr viele sprachliche Experimente vornehmen könne. Hat man es dahin gebracht, daß der größere Theil der Klasse bei derartigen Uebungen aushält und die Antworten schlagfertig bei der Hand sind, so hat man einige Sicherheit mehr, daß das Denken geweckt sei, und darf, nach der abstracten Thätigkeit, auch wohl zu der saftigeren unterhaltenderen Erzählung fortgehen. Freilich werden manche Lehrer, bei denen der grammatische Geist in der eingeführten Schulgrammatik gebannt liegt, in dieser philologischen Behandlung der Lesestücke nicht gut vorwärts kommen. Und nicht Jeder wird gleich gut aus dem spröden Metall die Funken herauszuschlagen verstehen. Wenn aber in einer Schule nur deutscher Sprachunterricht ertheilt würde, so böte sich dem gewandten Lehrer doch beim Gebrauche des Lesebuchs eine treffliche Gelegenheit zu einer, die Köpfe der Schüler scharf anbohrenden, Interpretation.

5) gilt das Lesebuch als eine Vorrathskammer von allerlei wissenswerthen Gegenständen und als ein Anhaltepunkt für alle möglichen sachlichen Erklärungen und Ausführungen. Und zwar kann hier sowohl von literarhistorischen Materialien die Rede sein, als von Anregungen zu eingehenden Besprechungen über Stoffe, die in das Gebiet der Stylistik und Poetik gehören, und endlich von Erklärungen aus allen möglichen Disciplinen, wie z. B. aus der Naturlehre, Geographie und Geschichte.

Wir wollen das Lesebuch zuerst nach seiner literarhistorischen Seite betrachten. Und hierbei kommen wir mit Nothwendigkeit auf die Frage nach dem Prinzipe, von dem aus das Lesebuch zu bearbeiten sei oder nach der Reihenfolge und Anordnung, in welcher die Lesestücke auf einander zu stellen sind. Manche Lesebücher scheinen vornämlich vom literarhistorischen Standpunkte aus verfaßt worden zu sein, als wollte man in ihnen ein Hilfsbuch für den literarhistorischen Unterricht darbieten. Wir finden in ihnen zwar auch die Eintheilung des gesammten Materials in Poesie und Prosa und dann weiter wohl auch die nach den verschiedenen Dichtungsarten und den Gattungen der prosaischen Darstellung; aber es mischt sich dann doch in denselben die Berücksichtigung des literargeschichtlichen Elements mit der Rücksicht auf sogenannte Musterstücke. Man sieht aber, wie die Verfasser aus ihrer Rolle gefallen sind, wie sie ihr Programm vergessen haben, d. h. wie sie, von der Absicht ausgehend, nur Musterstücke zu liefern, sich doch dazu verleiten ließen, der literarhistorischen Merkwürdigkeit zu Liebe, das Eine und Andere einzuschmuggeln, was vom Standpunkte der „Musterstücke" nicht hätte gebracht werden dürfen. Wenn unter Musterstücken solche Darstellungen zu verstehen sind, die, von Meistern des Styls herrührend, zur Förderung des guten Geschmacks, zu Vorbildern für die eigenen stylistischen Versuche der Schüler dienen sollen, so würde manches Lesebuch, nach diesem Maßstabe gemessen, zu einem sehr kleinen Umfange zusammenschmelzen. Auf diese In-

consequenz, auf dieses Schwanken im Programm für manche deutsche Lesebücher möchten wir aber doch einmal verweisen und fragen, ob in ein Lesebuch, das „Musterstücke," wohl gemerkt, nicht eine Reihe literarhistorischer Belege liefern will, Abschnitte aus Hans Sachs, Jean Paul Fr. R. 2c. gehören. Vollends schwierig wird der Ausdruck „Musterstücke" bei der Auswahl poetischer Erzeugnisse. Wir möchten sagen, daß hier die Bezeichnung überhaupt gar nicht passe, daß aber, wenn wirklich das Beste nach Form und Inhalt ausgesucht werden solle, man sich einen viel kleineren Kreis von Autoren von vorn herein festzustellen habe. Oder wozu dann von allen möglichen Dichtern ein Lebenszeichen aufführen: vielleicht eine kleine poetische Spielerei! Fast möchten wir beim Hinblicke auf manche Lesestücke annehmen, daß sie mehr, wir möchten sagen, einer literarhistorischen Eitelkeit oder Schrulle (man wird den Ausdruck des Verfassers verstehen), als dem innern Bedürfnisse und ursprünglichen Programme des Lesebuches ihre Existenz zu verdanken haben. Geht man, wie gesagt, vom Prinzipe der „Musterstücke" des Styls und dabei womöglich zugleich von dem Streben aus, sehr inhaltreiche, zum Nachdenken anregende Lesestücke zu liefern, so wird man sich eben auf einen kleineren Kreis von Autoren zu beschränken haben. Was dabei an den literargeschichtlichen Belegen verloren geht, wird an intensiv bedeutenderem Material gewonnen. Wir können in der That die Bemerkung nicht unterdrücken, daß wir in Lesebüchern manches, nach Form und Inhalt recht schwache, Produkt unserer Literatur vorgefunden; offenbar hatte es nur seine Stelle als literarhistorischer Lückenbüßer. Auch meinen wir, brauchte nicht jede Darstellungsart, etwa der Stylistik und Poetik zu Liebe, die nur im Lesebuche ihre Anhalte-, resp. Ausgangspunkte finden sollen, in demselben vertreten zu sein. Was die Poesie angeht, so würden wir der Lyrik einen möglichst kleinen Raum schenken, dagegen — für erwachsene Schüler — neben der Romanze, Ballade und Rhapsodie besonders dem feinen Epigramm und dem

Drama eine größere Stätte eröffnen, aber auch hier nicht darauf ausgehen, alle möglichen Dichternamen zu citiren. Die Prosa anbelangend, so würden wir, je nach dem Standpunkte der Schüler, der Erzählung z. B. eine weit kleinere Stelle gönnen, als der Geschichte, der reflectirenden Darstellung und der geographischen Beschreibung. Wir müssen überhaupt bei Beurtheilung des Lesebuches, d. h. seiner sachgemäßen Einrichtung, vor Allem auch nach dem Standpunkte der Schüler fragen, für welche dasselbe verfaßt wurde. Bei weitem nicht für alle Klassen derselben Schule und ebensowenig für alle Schulen möchten sich dieselben Lesebücher eignen. Und wir halten es von vorn herein für ein verfehltes Unternehmen, ein und dasselbe Lesebuch allen Klassen einer Schule aufzubürden. Mit dem größten Theile der Lesestücke macht sich der Schüler schon in der letzten Klasse bekannt, der Reiz der Neuheit geht mindestens sehr bald verloren, und man wird den Schüler in den höheren Abtheilungen vielleicht nur noch zu einer gespannteren Aufmerksamkeit bei solchen Abschnitten bewegen können, deren etwas schwer zu verstehender Inhalt ihre voraus-eilende Lesegier zurückstieß. Aber wir wollen diese Seite der Beurtheilung des Lesebuches noch weiter unten näher ins Auge fassen. Unwillkürlich sind wir von unserer, eigentlich zunächst vorliegenden, Frage abgeirrt: wie es sich um die Betonung und Berücksichtigung des literarhistorischen Stoffes im Lesebuche verhalte. Es kommt darauf hinaus, daß das Lesebuch auch eine Handhabe für den literargeschichtlichen Theil des deutschen Unterrichts abgeben soll. Man will den Lehrer des Deutschen auffordern, nicht blos den Inhalt der Lesestücke ins Auge zu fassen, sondern sich auch über deren Verfasser zu verbreiten, etwa eine kurze Lebensskizze von demselben zu geben, seine Werke kurz zu charakterisiren und seine Stellung im Gesammtgebiete einer literargeschichtlichen Epoche oder im Gebiete einer besonderen Gattung schriftstellerischer Leistungen näher zu bezeichnen. Für diesen Zweck ist vielleicht dem Namen eines jeden Autors eine Skizze beigefügt,

welche die wissenswerthen Daten aus seinem Leben und Wirken kurz angiebt (so z. B. in den neueren Ausgaben des Lesebuches von Lüben und Nacke), oder in einem Anhange des Lesebuches findet sich dieser kleine literargeschichtliche Apparat (wie wir dies in Masius' Lesebuch gefunden haben, wo übrigens zu den knappen positiven Angaben ein ebenso knappes Gesammturtheil über den schriftstellerischen Charakter des Autors abgegeben wird). In Schulen, wie z. B. in Fachschulen, wo vielleicht dem deutschen Unterricht nur wenig Lectionen zugewiesen sind, kann es höchst dankbar hingenommen werden, wenn das Lesebuch zugleich solche literarhistorische Skizzen nebst Probestücken enthält; man wird sich dadurch seine Aufgabe hinsichtlich der Literaturgeschichte wesentlich erleichtert sehen. Um indeß beim Gebrauche des Lesebuches hinsichtlich der verschiedenartigen Aufgaben, die man mit Hilfe desselben zu lösen hat, nicht in Verwirrung zu gerathen, sondern einen festen geregelten Gang zu behaupten, wird man wenigstens eine bestimmte Planmäßigkeit darin beobachten müssen, daß man nicht willkürlich bald die, bald jene Seite der Benutzung und Verarbeitung der Lesestücke erwählt, sondern periodisch das Eine und das Andere zum Mittelpunkte der Besprechungen macht. Voraussichtlich wird der Schüler am liebsten die Lesestücke kursorisch lesen wollen und sich allerlei Interessantes von den Autoren erzählen lassen; daher gilt es, durch festes Innehalten eines bestimmten Ganges den Gaumen nicht blos an angenehme Speise zu gewöhnen und damit zu verwöhnen.

Es liegt aber auf der Hand, daß die Rücksicht auf die Literaturgeschichte in dem Lesebuche doch nur eine sehr beschränkte sein kann, denn das Lesebuch soll — sowohl der Form als dem Inhalte nach — nur Gutes bringen, die Literaturgeschichte aber muß auch den weniger ergiebigen Erscheinungen, muß auch dem geradezu Unbedeutenden ihre Aufmerksamkeit zuwenden; soll das erstere die letztere in alle Regionen begleiten? Und wie umfangreich müßte dann das Lesebuch werden, wenn das einmal be-

gonnene literargeschichtliche Prinzip, so zu sagen, entfesselt wurde, und es nun gilt, das Begonnene consequent durchzuführen! Sollen dann vielleicht leere Stellen gelassen werden und von manchen Schriftwerken nur die Namen ihrer Verfasser im Lesebuche verzeichnet stehen? Ja, noch mehr: kommt es auf die Befriedigung des literarhistorischen Bedürfnisses durch Einführung von Probestücken in das Lesebuch an, so wird man vielleicht in dasselbe auch eine Musterkarte von Denkmälern aus den verschiedenen Epochen unserer Sprache aufnehmen und selbst den mundartlichen Verschiedenheiten seine Beachtung schenken. Damit soll dann also das Lesebuch auch eine Handhabe werden für sprachgeschichtliche (die freilich mit den literargeschichtlichen eng zusammenhängen) Mittheilungen und für Auseinandersetzungen über das Charakteristische der verschiedenen Mundarten. Eine immer weitere Ausdehnung des Terrains für den Zweck und die Anwendung des Lesebuches! Wehe nun dem Lehrer, der nicht ein tüchtiger Germanist ist und nun doch mit Leichtigkeit den Gesammtinhalt des Lesebuches beherrschen und die dargebotenen Materialien genugsam verwerthen soll. Aber es ist eine wohl ausgemachte Sache, daß überall noch manchem Lehrer der deutsche Unterricht übertragen wird, der zwar seine theologischen oder klassisch-philologischen oder die Studien eines Lehrerseminars absolvirt hat, aber gerade den noch bei Weitem nicht durchgedrungenen germanistischen Disciplinen fern blieb. Wird man doch auch zugeben, daß, so lange auf Gymnasien, etwa von der Sekunda an, die eingehendere Beschäftigung mit den ältesten und älteren Sprachdenkmälern unserer Literatur keine obligatorische geworden sein wird, die Zahl der gründlichen Kenner unserer Sprache eine sehr kleine bleiben muß. Mit Rücksicht hierauf sollte man also wohl auch sein Arrangement mit der Auswahl von Lesestücken treffen; bleibt ja auch ohnehin dem Lehrer viel zu lernen übrig, um aus dem Lesebuche etwas Ordentliches zu machen.

Wir glauben also kaum zu irren, wenn wir überhaupt vor einer zu großen Abschweifung von dem Hauptzweck des Lesebuches warnen. Daß dieser nicht nach der literarhistorischen Seite hinneige, sondern darin zu suchen sei, dem Schüler eine größere Anzahl nach Form und Inhalt schöner, gehaltreicher, Geist und Gemüth anregender, Lesestücke zu bieten, wird man uns einräumen müssen. Etwas Anderes ist es, eine Literaturgeschichte in ausgewählten Stücken darbieten, etwas Anderes wiederum, ein Musterbuch deutschen Styls zu verfassen. Bei der Vermengung von Beidem wird offenbar das Eine zu kurz kommen. Gilt es, im literargeschichtlichen Unterrichte aus dem und jenem Autor Proben mitzutheilen, so kann das der Lehrer durch Vorlesen erreichen; auf einige Abschnitte des Lesebuchs wird er dann immer verweisen dürfen. Kommt doch auch übrigens gar nichts dabei heraus, den Schüler an den, vielleicht noch dazu nicht ganz entsprechend gewählten, Erzeugnissen aller möglichen Schriftsteller herum naschen zu lassen. Man setzt hierfür bei vielen Schülern ein wirklich gar nicht vorhandenes Interesse, resp. Verständniß voraus und vergeudet nutzlos eine Menge Zeit mit Tändeleien, denen jedes reelle Ergebniß fehlen wird. Sammelwerke wie die von Wackernagel, Gödecke, Kurtz u. A. haben von vorn herein einen ganz andern Zweck, als die meisten der im Gebrauch stehenden Lesebücher für Schulen; sie sind vornämlich als Handbücher für den Lehrer der Literaturgeschichte anzusehen und werden diesen Zweck um so sicherer erreichen, als ihre Verfasser das Studium deutscher Sprache und Literatur zu ihrer Lebensaufgabe gemacht haben und nicht im Fluge an einer Masse von schriftstellerischen Werken vorübereilten, um hier und da einen rothen Strich für den Setzer oder Kopisten zu machen.

Aber es handelt sich hier nicht blos um den literarhistorischen Stoff, den das Lesebuch darbieten will; eine Menge Material kann darin aufgehäuft sein, welches dem Schüler nicht blos wegen der vollendeten Form der Darstellung, sondern auch

wegen des lehrreichen Inhaltes viel Nützliches gewährt. Naturhistorische, geographische, geschichtliche Abschnitte führen den Leser in die mannigfachen Gebiete der Wissenschaften und geben dem Lehrer Veranlassung, Ausführungen zu bringen. In dieser Hinsicht wird das Lesebuch zu einer Art Repetitionsbuch für alle Unterrichtszweige; jeden Augenblick bietet sich Stoff und Anlaß zu Fragen, zu Erklärungen. Und je kleiner der Umfang dessen ist, was z. B. in der Volksschule gelehrt werden darf, desto wichtiger wird da der Gebrauch und Inhalt des Lesebuches. In ein solches Lesebuch für die Volks- und Bürgerschule sollten absichtlich viele Stücke rein belehrenden Inhalts aufgenommen werden. Im Anschluß an dieselben soll ja der Lehrer der Volksschule den Schatz seines Wissens nach Kräften aufthun und nach allen Seiten seine Anregungen und Gaben von Kenntnissen, Erklärungen &c. ausstreuen. Moralisirende Erzählungen oder das Kind gleichgültig lassende Gedichte, abgeschmackte Fabeln und dgl. sollten im Volksschullesebuch durch verständlich geschriebene Darstellungen aus der Naturlehre, Geographie und Geschichte ersetzt werden. Und könnte es dahin gebracht werden, daß die Lesebücher, die z. B. in Landschulen, aber auch in städtischen Armenschulen zum Gebrauch kommen, in verschiedenen Abtheilungen, vielleicht für je 2 Schuljahre, den von uns angedeuteten Stoff darböten, so zweifeln wir nicht, daß die aus der Volksschule Entlassenen im Durchschnitt einen recht hübschen Fonds von Kenntnissen besitzen würden.*) Es könnten z. B., wenn wir 3 Stufen oder Theile des Lesebuches annehmen, in der untersten aus der Geschichte besonders Biographieen und Charakteristiken aus der alten, in den beiden höheren solche aus der mittleren und neuen Zeit dargeboten werden; der geographische Stoff

*) Für ein derartiges Volksschullesebuch ist in den „Lebensbildern" von Berthelt &c. vortrefflich gesorgt; für höhere Schulen in Hiecke's Lesebüchern.

würde ebenfalls in entsprechender Weise zu vertheilen sein. Die Kosten für diese umfang- und inhaltreichen Lesebücher betreffend, so würden dieselben mit Rücksicht auf den massenhaften Verbrauch — vorausgesetzt namentlich auch bescheidenere Ansprüche der Herausgeber und Verleger — doch nur gering ausfallen; im schlimmsten Falle würde ein Fonds für wohlthätige Zwecke den etwaigen Ausfall decken, so daß gratis Exemplare zur Vertheilung kämen. In der That versprechen wir uns von einem entsprechend eingerichteten, umfangreicheren Lesebuche für die Volksschule viel Gutes und Schönes, und wenn sich eine Gesellschaft von Pädagogen dazu entschließen könnte, eine mehrmalige Konkurrenz für Bewerber um den höchsten Preis für ein durchaus passendes Volksschullesebuch auszuschreiben, dürfte sie sich ein unendliches Verdienst um die Kultur des Volks erwerben. Weit eher können höhere Bildungsanstalten, wie Real- und gelehrte Schulen, das Lesebuch entbehren; in ihnen pflegen fast zu viele Disciplinen vertreten zu sein; in ihnen kann der Lehrer auch ohne Lesebuch in dem reichlicher dargebotenen Unterricht ausführlichere Mittheilungen machen; in ihnen pflegen Kinder der wohlhabenderen Stände untergebracht zu werden, denen wohl auch die Hausbibliothek manches lehrreiche Buch in die Hand spielt; in ihnen kann und soll man mit den Schülern der höheren Klassen ganze Werke etwa eines Dichters durcharbeiten; in ihnen bietet der Unterricht in fremden Sprachen reiche Gelegenheit, um dem Schüler an ein gutes richtiges Lesen zu gewöhnen.

6) dient das Lesebuch zu allerlei schriftlichen Uebungen: man läßt einzelne Wörter in den Sätzen eines Lesestückes verändern, Sätze erweitern oder verkürzen und zusammenziehen, Nachbildungen, Inhaltsangaben und Auszüge anfertigen; man fordert zur Beurtheilung von Lesestücken hinsichtlich des Styls oder des Inhalts auf; Referate aus den gemeinsam im Unterrichte oder privatim gelesenen Abschnitten werden schriftlich aufgezeichnet, in der Klasse vorgelesen oder dem Lehrer zur Korrectur übergeben.

Wir meinen, mit der Aufzählung der hauptsächlichen Nutzanwendungen des Lesebuches zu Ende zu sein und wenden uns nun zur Besprechung erstens der Uebungen im mündlichen Vortrage, zweitens der schriftlichen Ausarbeitungen oder des deutschen Aufsatzes und endlich des literarhistorischen Theils des deutschen Unterrichts.

Die Uebungen im Recitiren von Gedichten und in Vorträgen entweder selbstständig ausgearbeiteter Abhandlungen oder von Abschnitten aus irgend welchen Werken finden wir wohl fast ohne Ausnahme in allen deutschen Schulen eingeführt. Den Zweck derselben suchen wir in Folgendem: Stärkung des Gedächtnisses, Einprägung von gewählten oder auch nur richtigen Ausdrucksweisen, Gewöhnung an ein zusammenhängendes Denken, Aneignung einer Menge von reinen, edlen Empfindungen und wahren, schönen Gedanken, nähere Bekanntschaft mit den Werken großer Dichter, Bereicherung des gesammten inneren Menschen, Nöthigung zu einem verständlichen, wohllautenden, sachgemäßen Vortrage. Fleißige, verständig geleitete Recitirübungen, die sich zunächst an unsere vorzüglichsten und der Jugend angemessenen Dichterwerke anschließen, haben rücksichtlich der sprachlichen, der Gemüths- und Gedankenbildung eine ähnliche Bedeutung wie für den Kunstjünger eine gründliche technische Bildung und die fleißige Anschauung von bedeutenden Kunstwerken. Und ich meine, daß wir verhältnißmäßig viel mehr mündliche, als schriftliche Aufgaben stellen sollten, dabei von der Ansicht ausgehend, daß, je mehr fremde Gedankenformen sich dem Innern eingeprägt haben, mit desto mehr Leichtigkeit der Schüler an eigene Productionen werde gehen können. Ein wirklich gut vorgetragenes Gedicht, eine wirklich fließende mündliche Erzählung oder Beschreibung kann sehr wohl die Stelle von schriftlichen Ausarbeitungen bis zu einem gewissen Grade vertreten. Wir meinen eben nicht, daß nur Gedichte für die Vorträge in Anwendung kommen sollen, vielmehr verlangen wir eine Abwechselung in der Auswahl der

zu lernenden oder später nur nach ihrem Hauptinhalte und Gedankengange durchzugehenden poetischen und prosaischen Stücke. (Das Lesebuch kann für beide Zwecke dienen.) Die poetischen Lernstücke betreffend, so geben wir den dramatischen und episch-lyrischen oder auch rein epischen bei weitem den Vorzug sowohl wegen der hier gebotenen reicheren Gelegenheit zu feineren Nüancirungen im Vortrage und wegen des geringeren Anlasses zu hohler pathetischer Declamation, als auch wegen des hier realistischeren, den Schüler mehr fesselnden Inhalts. So weit wir Erfahrungen gesammelt, ging die Gedächtnißübung der ländlichen Volksschule zumeist in den Lernaufgaben aus Katechismus, Gesangbuch und Bibel auf. Wir würden in das Gebiet des Religionsunterrichts hinüberschweifen müssen, wollten wir über diese, wohl allenthalben noch ziemlich tief eingebürgerte, Einrichtung sprechen. Aber soviel sei bemerkt, daß in sprachlicher Beziehung und vom Standpunkte des kindlichen jugendlichen Bedürfnisses, d. h. vom rein pädagogisch-psychologischen Gesichtspunkte aus, sich gegen das Ausschließen profaner Lernstoffe aus der Volksschule sehr Erhebliches wird einwenden lassen. Aber man zieht sich sofort den Vorwurf der Ketzerei und schlechter Gesinnung zu, wenn man an diesen vermeintlichen Stützen der Volksschule zu rütteln wagt. Woher kommt es, daß es so viele schlecht und unrichtig redende, so viele an Gedanken und an reinen, edlen Gefühlen arme Personen gibt? Ich meine dies nicht blos auf mangelhafte häusliche Einwirkungen, sondern auch auf die allzudürftigen Veranstaltungen zurückführen zu müssen, welche auch dem Schüler der Volksschule eine nähere Bekanntschaft mit klassischen Sachen der profanen Literatur verschaffen könnten. Es steht hier noch ein schwerer Kampf bevor zwischen denen, die alles Heil aus der vorwiegenden Beschäftigung der Volksschule mit Bibel, Katechismus und Gesangbuch ableiten wollen, und wiederum denjenigen, welche die Anregung zum Wahren, Guten und Schönen in wei-

teren Kreisen, in umfassenderen Gebieten suchen. Wir bleiben unbedingt dabei stehen, daß der Memorir- und Recitirstoff für die Kinder der Volksschule sich nur zum Nachtheile der gesunden Entwicklung derselben auf kirchlich-religiöse Stoffe beschränke.

Wir erlauben uns nun noch, an die vorausgeschickten allgemeinen Bemerkungen einige speziellere Vorschläge für die innere Einrichtung oder Oekonomie der Recitirstunde zu machen. Die glückliche Wahl des zu lernenden Gedichtes und ebenso die allseitige Erklärung desselben vorausgesetzt, fragt es sich, ob die Schüler einer größeren Klasse alle dasselbe Pensum in einer Lection vortragen sollen. Der dabei zu befürchtenden Ermüdung und Gleichgültigkeit der Schüler suchten wir dadurch zu steuern, daß wir entweder die aufeinanderfolgenden Strophen zugleich an mehrere Schüler vertheilten, oder das früher Gelernte immer wieder von Einzelnen repetitionsweise vortragen ließen, oder mehrere Abtheilungen bildeten, um einer jeden derselben eine besondere, ihrer Gedächtniß- und Fassungskraft, sowie ihrer Sprachfertigkeit angemessene, Aufgabe zu stellen. Nach längeren Zeitabschnitten ließen wir dann wohl einmal nur bereits Gelerntes repetiren, veranstalteten dann eine Art Katechese, deren Antworten in dem Recitiren irgend einer Stelle aus einem der gelernten Gedichte bestand. Auf Abwechselung, lebensvolle Methodik kommt es auch hier an, wenn die Lektion nicht abspannend wirken soll. Auch forderten wir wohl die zuhörenden Schüler auf, streng auf alle etwaigen Fehler im Vortrage zu achten und sie nach Beendigung desselben mitzutheilen, oder wir ließen uns von einzelnen Schülern nur den Gedankengang, resp. die Reihenfolge der Erzählung aus dem Gedichte oder endlich nur gewisse Stellen, auf die wir durch Fragen hinführten, mittheilen. Aber auch schon für jüngere Schüler wünschen wir neben den poetischen Recitationen dann und wann prosaische Vorträge, die entweder in Er-

zählungen oder Beschreibungen bestehen dürften. Allerdings wird diese Art der Uebungen durch den Geschichts- und jeden andern Lehrer sehr wohl mit vertreten werden können. Für diese Vortragstunde bei erwachseneren, reiferen Schülern haben wir u. A. die Einrichtung getroffen, die Zuhörer zur Führung eines Protokolls anzuhalten und abwechselnd einen als den Hauptprotokollanten zu bestellen. Das Protokoll wurde entweder am Schlusse der einen oder mit Beginn der nächsten Lektion verlesen und beurtheilt. Der Protokollführer hatte das Recht oder die Pflicht, sein eigenes Urtheil über den Vortrag nach Form und Inhalt auszusprechen. Regte der Gegenstand zur Debatte an, so wurde eine solche eröffnet. Wir fanden diese Einrichtung sehr zweckdienlich; sie machte dem Schüler die Vortragsstunde zu einer angenehmen und belebte den Eifer, es möglichst gut zu machen, um ein Bedeutendes. Diese Freudigkeit der Theilnahme an den Vortragsübungen wird übrigens, wie wir glauben, wesentlich dadurch beeinträchtigt, daß der Lehrer zu häufig mit seinen Korrekturen den Vortragenden interpellirt und sich nicht darauf beschränkt, nur offenbar unklare oder unrichtige Stellen sofort zu verbessern oder sein Haupturtheil erst auf die provocirten Urtheile der Zuhörer folgen zu lassen. Für die prosaischen Vorträge ließen wir entweder ausgewählte Stücke wörtlich auswendig lernen oder ihren Inhalt in freierer Reproduktion mittheilen. Der gereiftere Schüler durfte auch wohl eigene Ausarbeitungen zum Vortrage wählen. Neben der strikten Aufgabe ließen wir zuweilen selbst die Stoffe wählen und beschränkten uns auf eine Ertheilung von Rathschlägen, verwiesen nur auf uns geeignet erscheinende Sachen. Auch diese letzteren Uebungen stellen wir hinsichtlich ihrer Ergiebigkeit für sprachliche und gesammte geistige Bildung wenn nicht über, so doch unmittelbar neben die schriftlichen Ausarbeitungen. Und gesetzt den Fall, daß z. B. in einer Fachschule der Schüler nur sehr wenig Muße für schriftliche Aufsätze hätte, so würden wir den mündlichen Vortrag, der dem gedankenarmen Schüler gewiß leichter wird, als

die Anfertigung einer freien Arbeit, als ein treffliches Surrogat betrachten. Der noch sehr schwache Stylist nicht minder, als der in Beobachtungen und abstraktem zusammenhängendem Denken noch wenig Geübte wird an längere Zeit fortgesetzten Vortragsübungen seine erfolgreiche Vorbildung zu besseren schriftlichen Leistungen gewinnen.

Zu diesen schriftlichen Uebungen gehen wir nun über. Da wir uns auch hierüber schon an anderen Orten verbreitet haben, erlauben wir uns, nur Weniges zur Ergänzung hinzuzufügen. Die ersten und einfachsten Sätze, die hier zu betonen sind, möchten folgende sein. Gehe vom Leichteren zum Schwierigeren stufenweise vorwärts, d. h. beginne damit, richtige Sätze bilden zu lassen, die irgend welche Aussage enthalten, lasse dann mehrere solche schlichte Aussagen mit einander verbinden, ferner erzähle kleine, leicht verständliche Geschichten, um sie erst mündlich, dann schriftlich wieder erzählen zu lassen, beschreibe irgend welche Gegenstände oder Personen und fordere zur Nachbildung deiner Beschreibung auf, schreite dann fort zur Briefstellerei — und endige nach Absolvirung anderweitiger Zwischenstufen mit der Bearbeitung von allgemeinen Gedanken, mit Charakterschilderungen, Auszügen, Kritiken ꝛc. Eine wie treffliche Uebung Uebersetzungen seien und ein wie reiches Material zu schriftlichen Ausarbeitungen die sachlich eingehende Lektüre von alten und modernen Klassikern, sowie namentlich auch der Geschichtsunterricht biete, das Alles ist wohl bekannt und bedarf kaum einer eingehendern Erwähnung. Als oberster Grundsatz für die Themata, die man gereifteren Schülern zu geben hat, muß gelten, einmal dem sprachlichen, d. h. dem stylistischen Standpunkte des Schülers, sodann dem Fonds seiner Ideen und Kenntnisse, drittens einer gewissen Eigenartigkeit der Gefühle und Lieblingsneigungen gerecht zu werden, und endlich wird man stets wohl thun, sich möglichst eng an das im Unterrichte behandelte Material anzuschließen. Und man hat sich keineswegs auf die häuslichen Arbeiten zu beschränken, sondern lasse

von Zeit zu Zeit im Unterrichte ein Extemporale fertigen, um einmal den Schüler, der sich etwa fremder Hülfe zu bedienen pflegte, seiner Täuschung zu überführen und um fernerhin an ein rasches Auffassen und Wiedergeben einer Gedankenreihe oder Erzählung zu gewöhnen. Solche Klassenarbeiten verdienen überhaupt eine entschiedene Beachtung; denn in Aussicht auf dieselben wird sich der saumseligere Schüler zu größerer Anstrengung aufgefordert fühlen, um so mehr, wenn die Hauptcensuren nach den Resultaten der Klausurarbeiten eingerichtet werden (nur muß man keine zu kurze Frist für die Klassenarbeit stellen, damit etwa augenblickliche Indisposition nicht zu schlimm treffen kann). — Und nun die Korrektur der deutschen Arbeiten! Sie gilt allgemein als ein Kreuz des Lehrers. Gewiß in dem Gerade wird sie unleidlch, als ein Lehrer zu viele Korrekturen auf sich hat und als die Aufgabe eine ganz verfehlte oder nicht gehörig verdeutlichte war. Denn wir setzen voraus, daß, wie jedes zu lernende Stück, so auch jedes zu bearbeitende Thema nach Kräften durchgeknetet werde, es müßte denn dem Lehrer gerade darauf ankommen, Dispositionen machen zu lassen, um zu sehen, was der Schüler allein mit einer Aufgabe anzufangen wisse. Da übrigens kaum in größeren Klassen ein völlig gleicher Standpunkt der Schreib- und Denkfähigkeit vorhanden sein wird, so dürfte es, hinsichtlich der entsprechenden Wahl von Aufsätzen, durchaus am Platze sein, entweder zu freier Wahl mehrere Themata zugleich zu stellen oder für verschiedene Abtheilungen mit verschiedenen Aufgaben zu sorgen. Die Korrektur kann, statt eines Kreuzes, für den Lehrer sogar eine Freude werden, wenn er glückliche Fortschritte, sichtliches Bemühen, es recht gut zu machen, überraschende Auffassungen, hübsche Gedanken zc. wahrzunehmen hat. Um die Korrektur wirksam zu machen, hat man nicht nöthig, ganze Sätze umzuschreiben, eine Menge Wörter selbst zu verbessern; es genügt vielmehr, durch gewisse Zeichen gewisse Fehler anzudeuten und den Schüler bei Rückgabe seiner Arbeit zuerst selbst zu einer Berichtigung seines Fehlers aufzu-

fordern oder dieselbe ohne Weiteres zu geben. Hat er sehr viele und grobe Fehler gemacht, so muß er die Arbeit jedenfalls von Neuem fertigen; im anderen Falle fordert man nur die Aufzeichnung der gemachten Fehler, die in ein besonderes Fehlerbuch einzuzeichnen und dann und wann dem Lehrer vorzulegen oder in der Klasse vorzulesen sind. Um sich von der genauen Einsicht des Schülers in die Korrektur zu überzeugen, bedarf es dieses letzteren Modus durchaus. Bei der Rückgabe wird man auch gut thun, die eingelaufenen Arbeiten nach ihrem Werthe zu klassificiren und die so gewonnene Reihenfolge der Schüler zu verlesen. Zuweilen lassen wir die Schüler eine gegenseitige Kritik ihrer Aufsätze anfertigen, die vor der Klasse mitzutheilen ist (und auf welche dann erst in zweiter höherer Instanz die Korrektur des Lehrers erfolgt). Eine solche Uebung in der Beurtheilung fremder Erzeugnisse macht den Meisten Vergnügen, schärft das Auge für das Richtige vielleicht mehr, als die vom Lehrer vollzogene Korrektur. Die Menge der deutschen Aufsätze für den deutschen Unterricht muß sich nach dem Standpunkte der Schule überhaupt, ferner der Klassen und dann nach der Beschaffenheit der Themata richten. Eine bestimmte Anzahl von Aufgaben für einen gewissen Zeitabschnitt kann man kaum feststellen, da für größere Abhandlungen in den höchsten Klassen einer Realschule oder eines Gymnasiums natürlich weit mehr Muße zu gönnen ist, als für kleinere Aufsätzchen; gilt es für die Anfertigung eines Aufsatzes nachzulesen, so bedarf es offenbar mehr Zeit, als wo dies nicht vorausgesetzt wird. Müssen die Schüler für mehrere Lehrer schriftliche Ausarbeitungen in ihrer Muttersprache machen, so muß sich auch hiernach die Menge der für den deutschen Unterricht zu fertigenden Aufsätze richten. Eine Ueberbürdung wäre hier ebensowenig angebracht, als irgendwo sonst. Selbstverständlich wird man den Anfängern in den Stylübungen von Woche zu Woche kleinere Aufgaben zu stellen haben.

Noch auf Eines möchten wir in dieser Angelegenheit hinweisen. Wir betrachten den deutschen Aufsatz nicht blos als ein Mittel,

um den Schüler in dem korrekten schriftlichen Gebrauch seiner Muttersprache zu befestigen, sondern sehen ihn auch als ein kostbares Organ an, um die Gedanken- und Gefühlswelt des Schülers wesentlich zu erweitern und zu veredeln, ihn auf manche Gebiete zu führen, die außerhalb der Schuldisziplinen liegen, sein sittliches Urtheil zu wecken und zu fördern und die vielleicht in ihm schlummernden Ideen und Ansichten hervorzulocken. Natürlich wird man dies weitere Feld immer nur mit reiferen Schülern betreten, aber selbst schon dem zarteren Alter kann bei Gelegenheit der schriftlichen Aufgaben manches werthvolle Samenkorn in das Innere gelegt werden. Manche Lehrer lassen sich vielleicht noch zu sehr die schöne Gelegenheit entgehen, den deutschen Aufsatz von dieser seiner ästhetisch-ethischen Seite aufzufassen; in Ermangelung eigener Ideen greifen sie vielleicht nach einem Verzeichniß von Thematen und begnügen sich damit, sterile Dispositionen zu geben, statt das Innere des Schülers für die Aufgabe durch Darbietung einer Fülle eigener Gedanken zu beleben, ja zu begeistern. Läßt auch mancher Schüler in seinen Arbeiten die gewünschte durchsichtige Klarheit und strenge Logik fehlen: merkt man denselben aber lebendige Konception, Wärme der Gedankenmittheilung und des Gefühlsausdruckes an, so darf man mit einiger Ruhe einer gährenden, noch etwas ungeordneten, schwülstigen Darstellungsweise zusehen. Das noch übersprudelnde Gefäß wird bei fortgesetzter verständiger Leitung die abgeklärte Substanz hergeben. Man wird uns nicht mißverstehen! Der Gedankenarmuth und Gemüthsrohheit, der Engherzigkeit der Lebensanschauung und der Beschränktheit des allgemeinen Interesse kann mit Hilfe weise gewählter und hinreichend besprochener Aufgaben für den deutschen Aufsatz ohne Zweifel in hohem Grade abgeholfen werden. Die Mission des „Gemüth bildenden“ Unterrichts wird auch hier ganz

vortrefflich erfüllt werden können. Dies möchten alle diejenigen bedenken, welche, entweder außerhalb oder in der Schule stehend, leicht mit ihrem Urtheil (resp. Aburtheilen) über gewisse Themata fertig sind; wollten sie sich die ganze Tragweite des deutschen Aufsatzes zum Bewußtsein bringen, so würden sie vielleicht minder voreilig im Verwerfen sein.

Es bliebe uns noch die Frage über die Stellung des literargeschichtlichen Unterrichts zum deutschen Unterricht übrig, denn über die Literaturgeschichte als Schuldisziplin überhaupt haben wir uns bereits a. a. O. ausgesprochen. Man wird wohl nicht zu kühn behaupten, daß man den meisten Schülern, mit denen Literaturgeschichte getrieben zu werden pflegt, viel zu viel zutraue und zumuthe, indem man darauf ausgeht, sie z. B. mit einer Menge ihrem Interesse fern stehender Literaturerzeugnisse bekannt zu machen. Vermag man, den Schüler in den Geist weniger ausgezeichneter Dichter und Prosaiker unseres Volkes einzuführen, ihren Geschmack für eine ernste, auch Schwierigkeiten für das Verständniß darbietende Lektüre einzuflößen, so meine ich, habe man das mit Erfolg zu Erstrebende wirklich erreicht. Den Kopf des Schülers aber mit einer Masse von Namen von Dichtern und Gedichten oder andern Werken anzufüllen und ihm aus Chrestomathien ein Pröbchen von dem und jenem literarischen Produkte mitzutheilen, davon können wir uns nun einmal keinen reellen Gewinn versprechen, glauben vielmehr, daß dadurch jene Flüchtigkeit und Oberflächlichkeit im Urtheile, jener Mangel an gesundem Geschmacke an dem wahrhaft Gediegenen, jene Scheu vor der Lektüre gedankenreicher und zum Nachdenken auffordernder Werke und andere unerfreuliche Erscheinungen im Geistes- und Gemüthsleben der Jugend aus den sogenannten gebildeten Ständen hervorgerufen werden. So lebhaft sich der gebildete Mann für all die literarischen Produkte interessiren wird, in denen sich der eigenthümliche Geist, die besondere Zeitströmung einer Epoche ausspricht, so wenig darf man doch bei einer noch unreifen Jugend

ein derartiges umfassendes Interesse voraussetzen. Und würden die Lektionen, die man hier und da vielleicht darauf verwendet, die ganze mittelalterliche Poesie den Schülern nahe zu bringen, mit einem eingehenden Lesen weniger inhaltreicher Literaturerzeugnisse verbracht, so versprächen wir uns davon keinen geringen Erfolg für die Veredlung des Geschmacks, für die Kräftigung des Denkvermögens, für die Bereicherung der Ideen, für die Vervollkommnung des Styls.*) Etwas Anderes ist es, wenn man z. B. auf Gymnasien die Schüler in die Texte einiger hervorragender älterer Dichter einführt und begleitende literarhistorische Notizen gibt. Für Realschulen und höhere Bürgerschulen, sowie für jegliche Art von Töchterschulen aber möchte die anhaltende theils kursorische, theils poetische Lektüre einiger Dramen von Lessing, Schiller, Goethe (vielleicht auch einiger der neuesten Werke, wie von G. Freytag, Gutzkow u. A.), sowie einiger in Prosa verfaßter Werke, wie namentlich von Lessing (aus seinen dramaturgischen Blättern, dem Laokoon ꝛc.), Schiller (aus seinen ästhetischen Abhandlungen), Goethe (aus seinen Reisebriefen, aus Wahrheit und Dichtung, aus Wilhelm Meister u. a.) und vielen späteren durchaus am Platze sein. Aber es handelt sich nicht nur um die Art des Materials, das in den literarhistorischen Unterricht aufzunehmen ist, sondern auch um die Frage: „Soll man denselben als Theil des Geschichts- oder des deutschen Unterrichts ansehen?“ Da wir uns nun eben für eine eingehende Lektüre einer Anzahl poetischer und prosaischer Werke als wesentlichen Bestandtheil des literarhistorischen Unterrichts erklärt haben, so ergibt sich daraus von selbst, daß dies nicht wohl im Geschichtsunterricht geschehen könne. Und um so mehr wird man sich für Vereinigung des deutschen und literarhistorischen Unterrichts er-

*) Wir freuten uns, in Mützell's Zeitschrift für das Gymnasialwesen eine unseren Ansichten durchaus entsprechende Abhandlung vom Gymnasialrector Professor Dr. Dietrich (in Hirschberg) über die Literatur-Geschichte auf Gymnasien zu entdecken. Auch mit Hiecke sind wir in diesem Gebiete im Wesentlichen einverstanden.

klären müssen, da von dem „Lesebuche“ insoweit ein sehr guter Gebrauch wird gemacht werden können, als dasselbe sich auf wenige, aber klassische und wirklich bildende Lesestücke beschränkte.

Wir glauben mit dem Voranstehenden einige wesentliche Momente rücksichtlich des deutschen Unterrichts in Betracht gezogen zu haben, und würden uns reich für unsern Versuch belohnt sehen, wenn wir von Seiten des einen oder andern Kollegen in Nähe und Ferne Berichtigungen, resp. Aufklärungen erhielten.

Zur Frage des Geschichtsunterrichts.

Geschichtliches Wissen ist Wissen vom Menschen. Wie die Anatomie und Physiologie uns mit dem Bau und den Stoffen des menschlichen Körpers bekannt macht, so führt uns neben der Psychologie namentlich die Geschichte in das seelische und geistige Gebiet des Menschen ein. Nur der darf sich rühmen, eine tiefere Kenntniß vom Wesen des Menschen nach seiner psychischen Seite gewonnen zu haben, der das Gebiet der Geschichte der Menschheit nach allen Seiten durchforschte. In gewissem Sinne ist das Studium der Geschichte für die Selbsterkenntniß des Menschen, was die Naturbeobachtung für den Naturforscher ist. Indem wir aus der Geschichte eine unendliche Menge von einzelnen Individuen oder ganzen Gruppen von Personen in ihrer Eigenthümlichkeit, ihren Bestrebungen, ihrer Entwicklung nach verschiedenen Zielen hin vorgeführt erhalten; indem wir in dies überaus reiche, bunte Gemisch von Leben und selbstständiger Bewegung und bewußtem oder willenlosem Handeln hineinblicken, lernen wir schließlich durch Kombinationen und erlaubte, ja nothwendige Schlußfolgerungen den Menschen als solchen, das Menschengeschlecht an sich näher kennen. Die Geschichte zeigt uns gewissermaßen die krystallisirte, in unzähligen Bildungen zum Ausdruck gekommene menschliche Natur.

Und was könnte nun dem Menschen näher liegen, als sich selbst, seine Natur zu studiren! Sollte nicht dem Fleiße, den man auf anatomisch-physiologische Untersuchungen wendet, die eifrige Beschäftigung mit der Erforschung der geistigen Seite des Menschen zur Seite gehen!

Wir haben uns keineswegs über Vernachlässigung dahingehender Studien zu beklagen. Die Geschichtsforschung erfreut sich keiner geringeren Pflege, als irgend eine andere Wissenschaft. Wir sind überaus reich gesegnet mit Geschichtswerken, die entweder das gesammte Gebiet der Geschichte der Menschheit umfassen oder nur einzelne Theile aus derselben behandeln. Wir haben reiche Gelegenheit, uns über die fernsten Zeiten, über die ältesten Geschlechter zu unterrichten und mit ihnen geistige Zwiesprache zu halten. Und nicht blos nach einer Seite ihres Lebens sind uns die Bilder der untergegangenen Völker ausgeführt, nach den verschiedensten Richtungen ihrer Bedürfnisse und Thätigkeiten lernen wir sie kennen.

Wenn es die Aufgabe der Schule ist, ihre Jünger an alle bedeutenderen, dem kindlichen Geiste zugänglichen und faßbaren Gegenstände menschlichen Wissens heranzuführen, um sie daraus Kenntnisse und Erkenntniß schöpfen zu lassen, so wird die reiche Welt des in der Geschichte verzeichneten Wissensstoffes wahrlich am wenigsten zurückstehen dürfen. Die vergangenen Zeiten haben ein Anrecht darauf, daß das Andenken an sie in den gegenwärtigen Geschlechtern fortlebe. Es ist das auch eine Seite der Unsterblichkeit, die wir uns kaum entreißen lassen wollen, daß unsere Thaten von den spätesten Geschlechtern gewußt und gleichsam noch einmal durchlebt werden.

Freilich ein unmittelbar praktischer Gewinn wird sich aus der Kenntniß geschichtlicher Thatsachen wenigstens nicht in gleichem Maße gewinnen lassen, wie etwa aus der Erlernung einer Sprache oder der Aneignung einer exakten Wissenschaft. Nicht sogleich auf der Oberfläche liegen die Vortheile und die Tragweite mancher

Studien und Kenntnisse. Vielleicht ist es nicht überflüssig, sich einmal zu vergegenwärtigen, welchen Gewinn eine frühzeitig, d. h. schon in der Schule erworbene Kenntniß der Geschichte bringen könne. Wir glauben schon im voraus die Behauptung aufstellen zu dürfen, daß wesentliche Mängel in der Gesammtbildung Einzelner und ganzer Völker auf einen zu geringen Grad geschichtlicher Kenntnisse zurückzuführen seien.

Die Beschäftigung mit der Geschichte befriedigt zuerst jenes Bedürfniß, das man bei jedem gebildeteren Geiste voraussetzen sollte, zu erfahren, wie sich die gegenwärtige Gestaltung des Menschengeschlechts oder zunächst unseres Volkes allmählich aus unscheinbaren Anfängen heraus entwickelt habe. Wer wünschte und sehnte sich nicht danach, daß ihm das Geheimniß des Werdens, der Lebensentfaltung einigermaßen gelüftet werde? Mit neugierigem Blicke dringen wir schon in der Kindheit in allerlei Gegenstände der Natur, in manche Erscheinungen des uns umgebenden Lebens; worauf richtete sich nicht das drängende Fragen eines geweckten Knaben; und je älter wir werden, je gereifter unser Geist wird, desto mehr — bisher verborgen gebliebene — Dinge müssen sich vor uns aufthun, — und über das Werden und Wachsen unseres eigenen Geschlechts sollten wir gleichgiltigen Sinnes hinwegsehen!

Auch kann ja nur Derjenige das Gegenwärtige verstehen, der das Vergangene geprüft hat. Dies Verständniß von dem Bestehenden und das richtige Beurtheilen desselben erscheint mir aber nun von unendlicher Wichtigkeit. Ungesunde, einseitige, thörichte Ansichten entspringen nicht allein aus dem Mangel an einem scharfen Verstande und einem wohlgeübten vernünftigen Denken, sondern sehr häufig auch aus entschiedener Armuth an Kenntnissen. Wer mit unbefangenem Auge und fleißigem Studium in die Geschichte eindrang, wird sich am sichersten vor oberflächlicher Beurtheilung bestehender Verhältnisse oder noch in voller Thätigkeit begriffener hervorragender Personen bewahren.

Und was wäre mehr im Stande, uns Achtung einzuflößen vor dem Wahren und Aechten oder Verachtung des Gemeinen und Schlechten in uns zu wecken, als der sorgsam prüfende Blick in das Leben der Vergangenheit. Nur dieser erfüllt uns mit Bewunderung vor den mannichfaltigen Schöpfungen des Menschengeistes, nur er läßt uns in menschlichem Schaffen und Wirken das Göttliche ahnen, nur er flößt uns Achtung ein vor uns selbst, nur er gibt uns Winke für ein weiteres Vordringen nach erhabenen Zielen hin. Wenn uns das beengende und niederdrückende Einerlei der Tagesbegebenheiten mißmuthig stimmen, das kleinliche Gezänke und oft wenig befriedigende Treiben unserer näheren Umgebungen uns das Dasein verleiden will, dann dürfen wir wohl außer einem Aufblick nach oben oder in die uns umgebende Natur auch die Vertiefung in das Buch der Geschichte als ein Heilmittel gebrauchen. Aber auch unsern Trotz und Hochmuth, mit dem wir über nothwendige Schranken hinausstreben wollen, vermag wohl die Erinnerung an manches Ereigniß der längst vergangenen Tage zu beugen und zu dämpfen.

Es ist aber auch kaum ein Studium, wie das der Geschichte, so sehr dazu angethan, um — wenn es anders recht gehandhabt wird — eine Fülle von Lebenserfahrungen, Ideen und Anschauungen dem sich ihm Widmenden darzubieten. Und wenn wir Lehrer nur immer daran denken, daß unsere Schüler früher oder später, der eine mehr, der andere weniger, in das große öffentliche Leben handelnd mit eingreifen sollen, wenn wir ferner nie vergessen, daß unser Unterricht doch nur wenig wahren Werth biete, wenn wir den Geist unserer lernenden Jugend nicht in seinem tiefsten innersten Lebensnerv berühren und wecken, wenn wir in demselben nicht eine Fülle von ewig wahren Ideen hervorbringen, ans Licht fördern helfen — dann wird uns der Geschichtsunterricht vor Allem ein theurer, hoch zu haltender sein und bleiben. Wir beklagen nicht selten die blasirte, abgelebte, an Ideen und höheren edleren Bestrebungen nur zu arme und in Folge dessen sich allen

unerlaubten Genüssen mit Begierde hingebende Jugend: wir fragen uns dagegen vielleicht zu selten, was thun wir, um diesem geistigen Verkommen, dieser Verkümmerung des Gemüthslebens entgegenzuarbeiten; wir sind nicht aufrichtig genug mit dem Bekenntniß, daß wir selbst oft zu gedankenlahm, zu blasirt sind, als daß wir die unserer Pflege anvertrauten jugendlichen Geister beleben, erfrischen, veredeln könnten. Vielleicht ist es gerade auch der Geschichtsunterricht, dessen rechte Behandlung wir uns häufig nur zu willig entgehen lassen, um dessen möglicher Weise höchst glückliche Erfolge wir uns bringen.

Wir glauben nicht zu weit zu gehen, wenn wir an den Lehrer der Geschichte ähnlich hohe Forderungen stellen wie an den Religionslehrer. Beide müssen vornämlich ihren ganzen Menschen, ihr Bestes darangeben, um ihren Gegenstand würdig zu behandeln. So wenig ich mir einen irgendwie brauchbaren Religionslehrer denken kann, der entweder ohne religiöse und sittliche Begeisterung oder ohne die Fähigkeit selbstständigen Denkens und Urtheilens an seinen Gegenstand herantritt und keinen lebendigen Drang in in sich fühlt, in seiner Schulgemeinde frommen, gotterfüllten Sinn und damit Tugendliebe zu wecken, ebensowenig kann ich denjenigen zum Lehrer der Geschichte mir berufen denken, der ohne innere warme Theilnahme Thatsachen berichtet, ohne lebendige Sympathie namentlich von einflußreichen Begebenheiten, großen Persönlichkeiten erzählt.

„Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen,
Wenn es nicht aus der Seele dringt
Und mit urkräftigem Behagen
Die Herzen aller Hörer zwingt — —"

möchte ich hier am besten den Dichter dem Lehrer der Geschichte zurufen lassen. Wer nicht beim Vortrage gewisser geschichtlicher Ereignisse „warm werden" kann, der mag vielleicht ein vortrefflicher Einpauker von Namen, Zahlen und hunderterlei Thatsachen sein, das „punctum saliens" wird er in seinem Unterrichte der

Geschichte bei seinen Schülern kaum berühren. Es kann und soll der Geschichtsvortrag unter Umständen ähnlich wirken wie eine große Tragödie von einem Meister der Dichtkunst; es muß derselbe hier und da geradezu fortreißen, vor dem Großen, Schönen, Edlen mit Bewunderung und stummer Anbetung, vor dem Gemeinen, Verruchten mit unauslöschlicher Verachtung erfüllen. Dann erst wird dieser Unterricht Gemüth bildend, dann erst entspricht er seiner Mission, wenn der Lehrer mit dem Zwecke der Mittheilung positiver, wissenswerther Gegenstände den andern der Erweckung der lebendigen Theilnahme an den Begebenheiten, der Hervorbringung eines gesunden Urtheils über Personen und Zustände, ja einer sittlichen Grundrichtung im Schüler verbindet.

Wir schlagen geschichtliches Wissen als solches gewiß hoch an; wir halten es für unentbehrlich für jeden Gebildeten, der sich in einem höheren Amte oder in einem öffentlichen Wirkungskreise für das allgemeine Beste bewegen will, wir betrachten es als die Grundbedingung für ein wohl begründetes, maßvolles politisches Urtheil, als ein Hauptmittel gegen einseitiges, unverständiges, leidenschaftliches Parteigezänke, ja gegen gewaltsamen Umsturz der bestehenden Dinge in Staat und Kirche, im öffentlichen und Privatleben, wir sehen in ihm eine Gewähr für eine vernünftige Regierung, für das Walten einer allgemeinen schönen Ordnung. Und wir sind darum weit entfernt, dem Geschichtslehrer zuzumuthen, er solle vorwiegend in Ecstase oder in einer Art bachantischen Rausches bei seiner Erzählung den Schüler in Athem erhalten. Wir fordern nur dasselbe, was man von jedem großen Akteur verlangt, daß er den ganzen Verlauf psychischer Zustände mit zu durchleben im Stande sei, wie er in seinem Material enthalten ist; daß er den Wechsel der Stimmungen in Ton und Tempo richtig zu beobachten verstehe, daß er, kurz gesagt, „mit leidend“ sei mit seinem Gegenstande. Ein Mensch ohne Durchbildung, der blos Thatsachen angelernt, aber nicht durchgefühlt und mit empfunden hat, wird nie ein wahrer Ver-

kündiger seines Dichtees, oder seines Propheten, oder irgend eines geschichtlichen Themas sein. Nicht einseitigen Parteistandpunkt fordern wir vom Lehrer der Geschichte: — bei Leibe nicht — sondern nur die Fähigkeit der Mitleidenschaft und eines gesunden, unbefangenen, gereiften Urtheils und das unstillbare Bedürfniß nach Wahrheit, die er selbst unaufhörlich gewinnen, aber auch Andern verkündigen möchte. Einen Zug von Mittheilungs-, ja apostolischem Eifer möchten wir dem Geschichtslehrer nicht gern schenken; den Trieb nach Gestaltung einer glücklichen Gegenwart, einer schöneren Zukunft, das Streben nach Bekämpfung grober Irrthümer der Mitlebenden, nach Reinigung des Urtheils von allerlei Schlacken und Kleinlichkeiten möchten wir in jedem Falle dem Geschichtslehrer zumuthen.

Aber wie sieht es um seinen Stoff, um seine Methode, um seine Organe aus, an denen er zu arbeiten hat!

Es bedarf — um mit den letzteren zu beginnen — kaum des Hinweises, daß die Art der Mittheilung nicht minder, als der Inhalt derselben verschieden sich gestalten müsse nach dem Bildungsgrade der Schüler. Wir werden die Kleinen mit systematischem Durchgehen der Staatengeschichte verschonen, werden ihnen nur einzelne farbenreiche Bilder einfacher, aber lehrreicher und fesselnder Begebenheiten und Charakterzeichnungen oder Biographien von Personen geben, deren Wirksamkeit ihnen verständlich oder so weit sie ihnen faßbar ist. Auf einer mittleren Stufe werden wir die Geschichte ganzer Völker in Angriff nehmen können mit Hervorhebung des leichter Verständlichen; zugleich werden wir in dem Gedächtniß zu Hilfe kommender Weise uns an die Aufgabe machen, eine bestimmte Anzahl bedeutender Ereignisse ohne eingehende Besprechung einlernen zu lassen. Endlich erheben wir uns zu dem schwierigsten Probleme, der genauen Besprechung des Zusammenhanges aller Begebenheiten, sowie der allseitigen Darstellung und Beleuchtung der Epoche machenden Ereignisse aller Zeiten. Für die erste und zweite Stufe wird besonders eine kindlich

einfache, ansprechende, geläufige Erzählung, sowie eine knappe, scharf markirende Hervorhebung einzelner Momente, für die höchste dagegen eine theils ruhig und objektiv sich haltende, theils in feurige Begeisterung übergehende Mittheilung, sowie eine von entsprechenden, überzeugenden Reflexionen begleitete, hier und da von geschickten Parallelen und andern Kombinationen unterbrochene Darstellung am Platze sein. Jede dieser Mittheilungen soll in freiem Vortrage des Lehrers geschehen, damit er dem Schüler ins Auge sehen, aus den belebten Blicken seiner jugendlichen Zuhörer neues Leben, neue Gedanken, neue Lust schöpfen kann, damit der Schüler sich überzeugt, wie die Möglichkeit vorhanden sei, das Mitgetheilte dem Gedächtniß einzuprägen, und damit derselbe seine volle ungetheilte Aufmerksamkeit auf den Lehrer zu richten genöthigt werde. Mit viel größerer Freude lehrt es sich, wenn man frei aus sich heraus gestalten und manchem augenblicklich sich entzündenden Gedanken sogleich Ausdruck verleihen, mancher Frage des Schülers eine episodenartig eingeflochtene Antwort ertheilen kann. Damit fällt von selbst der Gebrauch eines geschichtlichen Schulbuches (d. h. im Unterricht vorliegenden) weg, das irgend mehr enthält, als knappe positive Angaben, die vom Lehrer erst zu beleben, mit einander zu verbinden, in ihrem Zusammenhange zu begründen sind. Aus einer noch so kleinen Notiz, aus einem Namen, einer Zahl läßt sich dann mit Lust vom wohl gerüsteten Geschichtslehrer der längere Faden des Erklärenden und Erzählenden herausspinnen. Der Schüler wird durch die kurze Angabe nicht zu längerem Verweilen bei seinem Texte festgehalten; er kann sofort wieder zum Lehrer zurückkehren. Der ist jetzt sein Buch, in dem er vorwiegend, ja allein zu lesen hat. Es wäre durchaus gegen den Zweck eines Geschichtsbuches für den Unterricht, wenn es auch nur wenig über den Charakter des knappen Gerippes hinwegschritte. Denn nicht genug, daß ein nur Notizen enthaltendes Hilfsbuch dem Vortrage des Lehrers seine

volle Thätigkeit beläßt: es wird auch hinterher dem Schüler Freude machen, aus scheinbar dürrem, sprödem Stoffe Leben herauszuschlagen.*)

Und nun das zu bietende Material. Es ist in den letzten Jahren von mehr als einer Seite namentlich auf die Erweiterung des geschichtlichen Stoffes für Schulen durch Hereinziehung besonders sogenannter kulturhistorischer Momente als eine dringende Nothwendigkeit hingewiesen worden. Auf daß nicht länger gelte, was der Dichter sagt:

> Da ist's denn wahrlich oft ein Jammer!
> Man läuft euch bei dem ersten Blick davon:
> Ein Kehrichtfaß und eine Rumpelkammer,
> Und höchstens eine Haupt- und Staatsaction,
> Mit trefflichen pragmatischen Maximen,
> Wie sie den Puppen wohl im Munde ziemen!

hat man sich, wie erwähnt, schon seit geraumer Zeit ebenso sehr gegen den dünnen trockenen Inhalt unseres lange vorwiegend gebotenen historischen Materials, — das eben vorzugsweise in ermüdend aufgezählten Haupt- und Staatsactionen bestand, — wie gegen den oft höchst seichten und billig zu habenden pragmatischen — wenig bindenden — Kitt erhoben. Der Ruf lautet nun „Culturgeschichte!" Wer wollte auch an der Berechtigung dieses Rufes zweifeln! Aber was ist nun diese Culturgeschichte? Ich denke etwa Folgendes: Geschichte der Religionen, der Künste, der Wissenschaften, der Poesie, des Handels, der Industrie, der Entdeckungen und Erfindungen, der großen und kleinen Staaten, der Länder nicht blos, wie sie jetzt bestehen, sondern auch ihrer Provinzen und Städte. — — Aber wie willst du das Alles in deinen Geschichtsunterricht packen? Da hast du ja Religionsunterricht für deine

---

*) Es bedürfte einer eingehenderen Abhandlung über Zweck und Aufgabe alles Unterrichts, um jene Ansichten über die Methodik des Geschichtsunterrichts und den innern Organismus von geschichtlichen Handbüchern zu würdigen, wie sie namentlich von Peter geltend gemacht wurden.

Religions- und Kirchengeschichte, da hast du Literaturgeschichte für deine Poesie und vielleicht auch deine mit der Poesie verschwisterten Künste —, da hast du Geographie, um deine Bemerkungen über Entdeckungen und deine geschichtlichen Notizen über einzelne Provinzen, Landschaften und Städte an den Mann zu bringen. Nun dann sprecht mir nicht mehr von einer Verbindung der Culturgeschichte (worunter ich beiläufig jede Art von Geschichte verstehen zu dürfen meine) mit der politischen, von einer Bevorzugung der ersteren vor der zweiten. Wenn der eigentliche sogenannte culturgeschichtliche Stoff in alle Winde zerstreut werden soll, so müssen wir freilich im alten Sande stecken bleiben. Mit meiner schwachen Kraft, aber, wie ich sagen darf, mit einigem Eifer und nicht ohne eine gewisse Selbstüberwindung versuchte ich, für den Geschichtsunterricht gerade auch im Hinblick auf den Ruf nach Culturgeschichte ein Hilfsbuch auszuarbeiten.*) Das unter dem Titel „Geschichts-Repetition“ vom ethnographischen Princip aus verfaßte, 1861 bei am Ende in Dresden in 5 Abtheilungen erschienene, Buch lag mir, Gott lob! endlich fertig vor, und ich freute mich auf den Moment, wo ich dasselbe in meinem Geschichtsunterricht würde anwenden können; ich hoffte, jenem Rufe nach culturgeschichtlichem Stoffe in meinem Handbuche einige Unterstützung geliehen zu haben. Diese ausführlichere Berücksichtigung des culturhistorischen Stoffes, der übrigens sachlich sowohl, wie nach Ländern und zum Theil nach Städten geordnet und tabellarisch zusammengestellt wurde, hat mir indeß bisher von Seiten einiger Kritiker statt Anerkennung eher einen Vorwurf verschafft, und neben einigen entschieden freudigen Begrüßungen meiner Arbeit stieß ich auch auf manche etwas unsanfte Tadler. Man erklärte sich z. B. gegen meine Aufzählung aller möglichen Entdeckungen, sowie gegen die Erwähnung von Begebenheiten, die in fernen Ländern und Meeren

*) Mit Spannung ist dem von Biedermann in Aussicht gestellten culturgeschichtlichen Werke entgegenzusehen.

spielten, oder man fand es überflüssig, daß ich bei jedem der bedeutenderen Culturvölker unter der Rubrik Literatur einige Namen von Dichtern und Prosaikern mehr aufgeführt, als man sie vielleicht in anderen gebrauchten Geschichtsbüchern gefunden, oder man stritt gegen meine Aufzählung einiger Kirchenschriftsteller, oder man griff vielleicht die Capitel von den Städten an, die ich z. B. in dem Abschnitte von „Deutschland" nach den einzelnen Staaten zusammengeordnet habe nach den Abtheilungen „Schlachtplätze," „Orte, wo Congresse gehalten wurden, Friedensschlüsse zu Stande kamen, große Männer geboren wurden" ꝛc. Jedenfalls würde man diese Mannigfaltigkeit des culturhistorischen Stoffes um so weniger anstößig gefunden haben, als man sich die Möglichkeit sogleich vergegenwärtigt hätte, von dem Buche ebenso im geographischen, literarhistorischen und Religions-, wie im eigentlichen Geschichtsunterrichte Gebrauch machen zu können. Niemand könnte es für überflüssig halten, seinen gereifteren Schülern im geographischen Unterrichte bei Besprechung von Ländern, Inseln, Städten, gewissen Producten einige geschichtliche Anmerkungen zu geben über die Zeit ihrer Entdeckungen, ihrer ersten Besiedelung, über einige ihrer hervorragendsten Schicksale; kein Lehrbuch der Geographie (so weit meine Erfahrung reicht) unterläßt es, kurze geschichtliche Abrisse der Länderbeschreibung beizufügen, man findet allenthalben in dergleichen Büchern ausführlichere oder kürzere Angaben über die Entdeckungen und Besitzer der einen und andern Insel und ebenso geschichtliche Notizen zu Städten, Dörfern und Flecken. Was so disparat in größeren Werken der Schulgeographie zu finden war, das stellte ich, nach Materien geordnet, nach Ländern getheilt und in chronologischer Aufeinanderfolge zusammen. Und fast möchte ich glauben, daß diese Städte-, Entdeckungs- und Colonisationstabellen, daß diese kleineren und größeren übersichtlich geordneten Angaben über die Beziehungen der europäischen Staaten zu den fernen Ländern und Völkern der Erde jedem Lehrer der Geographie wie Geschichte höchst bequem zu eignem und zum

Gebrauche der Schule zubereitet wurden. Der Behauptung könnte ich um keinen Preis beitreten, daß wir unser Augenmerk im Unterrichte der Geschichte nur auf die sogenannten Hauptculturvölker zu richten hätten. Seit der Zeit der ersten großen Entdeckungen, ja man kann sagen, schon seit der Propaganda des Islam in Europa und seit den Kreuzzügen richtet sich der politische und auch der kirchliche Sinn (Mission) auf die fernsten Länder der Erde, beginnt überhaupt die Stellung Europa's eine Weltstellung zu werden. Da gibt es nun eigentlich gar keinen Flecken der Erde mehr, der nicht in den Kreis europäischer Interessen hereingezogen zu werden verdiente. Die europäischen Fürsten und Staatsmänner interessiren sich von Jahr zu Jahr mehr für amerikanisch-oceanisch-asiatische und afrikanische Beziehungen, wir begegnen ihren Agenten nicht minder in den japanischen Gewässern, als an der Küste von Kongo oder an der Botanybai. — Wenn ich also nun in meinen Tabellen zu den Ländern, Inseln und Provinzen der außereuropäischen Erdtheile auf das allmähliche Erwachen der Südsee oder auf das Hervorbrechen wichtiger Verbindungen zwischen der alten und atlantischen Welt in kurzen Notizen verwies, so glaubte ich mit vollem Rechte dem Lehrer der Geschichte und Geographie damit Anhaltepunkte für seine specielleren Ausführungen zu geben. Zwar man soll das Eine thun und das Andere nicht lassen: aber wenn ich frage, was auf den jugendlichen Geist anregender wirke und ihm faßbarer sei, eine Belehrung über Licinische und Canulejische Gesetzesvorschläge oder über die Entwickelung der Stellung europäischer Völker und Staaten zu den fernen Erdtheilen, so glaube ich das Letztere als das Fruchtbarere bezeichnen zu dürfen. Sehr folgenreiche Begebenheiten der neueren Geschichte lassen sich vorwiegend nur aus den außereuropäischen Beziehungen der Großmächte Europa's erklären. Und wie wichtig, daß unsere Jugend einen etwas weiteren und zugleich doch practischeren Blick bekomme, wie wichtig namentlich für die deutsche Jugend, daß sie nicht vorwiegend mit continentaler, sondern auch überseeischer, maritimer

Geschichte bekannt gemacht werde! Darüber brauche ich kaum ein Wort zu verlieren, daß ich nicht alle jene Angaben zur Geschichte der Entdeckungen, Besiedelungen, gewisser Produkte und ihrer Verbreitung, oder jene Notizen zur Geschichte der Sklaverei und der Handelsverträge und Schifffahrt vom Schüler auswendig gelernt wissen will. Der Lehrer kann aus dem Gebotenen leicht eine Auswahl treffen, Manches nur nebenher berühren, um Anderem eine um so eingehendere Besprechung zu widmen.

Oder um ein anderes Kapitel kulturhistorischer Angaben herauszuheben: wer wollte es für überflüssig erklären, dem gereifteren Schüler von den Autoren Griechenlands, Roms oder von denen der mittelalterlichen und neueren Literaturen kürzere oder ausführlichere Mittheilungen zu machen! Schon darum läßt sich das vollkommen rechtfertigen, weil ein Verständniß eines guten Theils deutscher sowohl dichterischer als prosaischer Werke nicht möglich ist ohne ein Zurückgehen auf die Vorbilder Griechenlands, Roms, Italiens, Frankreichs, Englands, — ja selbst orientalischer Dichter. Die Wechselwirkung der neueren Literaturen ist so offenbar, daß man immer wieder in die Fremde schweifen muß, um das Einheimische zu beurtheilen und zu begründen. Kaum kann es Jemand für unnütz erklären, dem Schüler von den Philosophenschulen Griechenlands, von den Rednern Roms, von den Dichtern Frankreichs und Englands einige Kenntniß zu verschaffen — er müßte denn das innig Zusammenhängende gewaltsam zerreißen wollen.

Aber eben so wenig sind kunsthistorische Exkurse als überflüssig zu bezeichnen. Wer wollte von Christenthum und Mittelalter handeln, ohne auf die Kirchenbaukunst einzugehen, wer von den Fürstenhöfen Italiens, wer von Ludwig XIV. oder Karl I. von England reden, ohne von der Kunstliebe und den Künstlerfreunden dieser Männer Erwähnung zu thun! Und wer ginge in der Topographie an Städten wie Venedig, Florenz, Rom, oder Nürnberg und München, oder Antwerpen und Amsterdam, oder an Oxford — vorüber, ohne auf Kunst und Künstler zu sprechen

zu kommen! Und wo bliebe die Kulturgeschichte, wollten wir diese reichen schönen Gebiete menschlichen Schaffens am Wege liegen lassen! Damit bildet man ja vornämlich jugendliche Geister, daß man sie an die besten Kraftäußerungen menschlicher Thätigkeit heranführt, damit erfüllt man ja die Herzen und Gemüther der Kindheit und Jugend mit dem Interesse für Schönes und Edles, daß man ihnen den Reichthum friedlicher Beschäftigungen nahe bringt. Wozu schufen denn unsere großen Vorfahren im Gebiete der Kunst, Wissenschaft oder auf andern friedlichen Gebieten unsterbliche Werke, als daß man schon die zarte Jugend zu ihnen mit ahnender Bewunderung emporblicken läßt und ihren Sinn somit für Unsterbliches begeistert!

Oder sollten wir unsere Abschnitte über die Mythologie Griechenlands und Roms oder der nordischen Germanen streichen und die lernende Jugend verschonen mit der Erklärung von Göttern und Göttinnen, von Heroen und verschiedenen Kulturformen! Dann würde ihnen auch ein beträchtlicher Theil der in Museen und an öffentlichen Plätzen aufgestellten Kunstwerke der Bildnerei und Malerei und nicht minder eine Menge von Anspielungen und Beziehungen unverständlich bleiben, die in allerlei Dichterwerken anzutreffen sind. Weit eher könnte man gewiß eine genauere Beschreibung der Schlachten und Eroberungszüge entbehren, als eine speziellere Einführung des Schülers in Wissensgebiete, deren Kenntniß den Schlüssel giebt für eine sinnige und verständige Betrachtung einer unzähligen Menge von Werken der bildenden Kunst, Poesie und Wissenschaft.

Doch ich meine Halt machen zu dürfen mit apologetischen Bemerkungen zu der Auswahl kulturgeschichtlichen Materials, das ich in mein Hilfsbuch zum Geschichtsunterricht gebracht, um wenigstens einmal einen Versuch, einen Anfang zu machen mit der praktischen Verwirklichung des von vielen längst ersehnten Ideals vom Unterricht in der Geschichte.

Es bleibt uns nur noch ein Wort über die Methode des Geschichtsunterrichts übrig. Diese Frage nach der Methodik

desselben erstreckt sich sowohl auf die Art der Vertheilung des geschichtlichen Materials auf verschiedene Hauptklassen unserer Schulen, als auch auf die Wahl zwischen einer vorwiegend chronologischen oder ethnographischen Behandlung des vorliegenden Stoffes. Das Erstere wurde schon oben, wenn auch nur flüchtig, berührt. Ueber das Zweite nun einige Bemerkungen, und zwar mit Erlaubniß meiner Leser, mit Beziehung auf die vorwiegend ethnographische Methode, die ich in meinem Hilfsbuche eingeschlagen habe. Es findet sich in allen mir bekannt gewordenen Handbüchern für den Geschichtsunterricht die chronologische Eintheilung des Stoffes. Damit ist also dem Lehrer der Weg vorgezeichnet, den er im Unterricht nehmen soll, nämlich der chronologische. Es gilt aber in der Geschichte nicht blos die Berücksichtigung der Zeitfolge, sondern auch die der Völkerindividuen, und es gilt weiter die Frage, ob eine strenge und vorwiegende Beobachtung des chronologischen Ganges dem Schüler die Erlernung geschichtlicher Thatsachen entsprechend leicht mache. Sehen wir uns solch ein kleines Tabellenbuch an: Alles ist Schritt für Schritt nach dem Prinzipe der fortschreitenden Jahreszahl verzeichnet. Die eine Zahl führt uns auf ein Ereigniß der französischen, die nächstfolgende auf ein Moment aus der englischen oder deutschen Geschichte; diese Zahl nennt ein Ereigniß aus der Kirchen-, die nächste ein solches aus der politischen Geschichte. Ein und dasselbe auf längere Zeit, auf mehrere Jahrzehnte sich ausdehnendes Faktum wird der Chronologie zu Liebe in seinen Gliedern auseinandergerissen und wir müssen uns die einzelnen Theile erst zusammensuchen, um es ineinem Zuge zu behandeln. Wir werden durch solchen streng chronologischen Gang von Volk zu Volk, von Land zu Land, von dem einen zu einem zweiten und dritten sachlich weit abliegenden Ereigniß geführt. Dieses ruhelose Umhersegeln auf disparaten, nur *zeitlich* sich aneinander schließenden Begebenheiten wird und muß den Kopf des Schülers verwirren und ihm das Haften der Einzelnheiten in dem Maße erschweren, als er diese Einzelnheiten nicht in sachlich und begrifflich zusammengeordneten größeren

Reihen vorgeführt erhält. Es wird ein Hauptgesetz für Gedächtnißarbeit bleiben,*) daß man innerlich zusammengehörige und stofflich zusammengestellte oder gedankenmäßig sich entwickelnde, aber nicht ganz disparat neben einander liegende Fakta lernen lasse. Nun ist es ganz richtig, daß ich auch in chronologisch geordnetem Material mir sachlich Zusammengehörendes zusammensuchen kann. Dann aber bin ich jedenfalls nicht besser daran, als wenn ich umgekehrt das sachlich Zusammengeordnete mir für den und jenen Zweck chronologisch zusammenstelle. Und zu dieser Mühe fordert mein Buch doch auch nur theilweise auf, indem es auf Zweierlei ausging: einmal die Völkergeschichten als besondere für sich bestehende Ganze dem Auge vorzuführen und dann neben dem ethnographischen auch noch ein sachliches oder stoffliches Prinzip (wie z. B. Kirchengeschichte, Literatur, gewisse, längere Jahre dauernde Kriege oder andere sich mannigfach auseinanderlegende und nothwendig im größeren Zusammenhange zu behandelnde Begebenheiten) zur Geltung zu bringen. Die von mir getroffene Eintheilung des Materials macht erstens eine rein chronologische Behandlung desselben nicht unmöglich, da der Lehrer ohne große Mühe das von ihm an der oder jener Stelle Gewünschte citiren lassen kann; zweitens gibt es eine jeweilige reine Völkergeschichte auf's Leichteste an die Hand; drittens gestattet es eine rasche Orientirung über irgend welche sachlich zusammengehörenden Fakta (s. z. B. das Kapitel Christenthum und christliche Kirche, oder die Abschnitte: Literatur, Kunst, geschichtliche Bemerkungen zur Industrie, zu Städten ꝛc.). Wie ich das sachliche neben dem ethnographischen Prinzipe berücksichtigte, ergibt sich u. A. auch z. B. aus den kleinen Abschnitten unter Italien: „Die deutschen Kaiser in Italien ꝛc." Und ich habe nicht versäumt, überall der chronologischen Behandlung durch Citate zu Hilfe zu kommen. Es ist kein Gedanke daran — und wer das voraussetzen wollte, würde

*) Und ich meine, daß jeder Verf. eines Schulbuches die Pflicht habe, sich um Mnemotechnik zu bemühen.

mir geradezu gewaltsam etwas oktroyiren —, daß ich den Lehrer der Geschichte auffordern wollte, in seinem Unterrichte mit meinem Buche so zu operiren, daß er etwa mit dem ersten Hefte begänne und dem letzten aufhörte. Daß dies unmöglich und unnöthig, liegt schon in dem Gange des Ganzen und in dessen Eintheilung. Vielmehr setze ich voraus, daß er von seinem, ihm passend scheinenden Plane ausgehend, nun da und dort die jedesmal zu besprechenden Kapitel, die jedesmal zu benutzenden oder zu Grunde zu legenden Notizen aufschlagen lasse, um daran seine Ausführungen zu knüpfen. Und ebenso weise ich die Voraussetzung weit von mir, daß auch nur der größere Theil meiner Angaben auswendig gelernt werden solle. — Zur Ausfüllung von Lücken, zu übersichtlicher, schneller vorübergehender Besprechung dient das Eine, das Andere, Auszuwählende werde gelernt. Vor den übrig bleibenden Fakta wird sich, denk' ich, Niemand zu scheuen haben — in keinem Schulbuche wird alles gebotene Material zum Auswendiglernen bestimmt sein.

Nur nach einer Seite bedarf ich, wie ich glaube, der eigenen Entschuldigung, daß hier und da einige unrichtige Angaben, theils durch meine, theils durch die Schuld des Korrektors stehen geblieben sind. Sollte das Buch die Freude einer neuen Auflage erleben, würden gewiß diese und einige andere Unebenheiten mit allem Fleiße ausgerottet werden.

Wer mit Liebe an die Ausarbeitung eines Schulbuchs nach einer noch nicht gewohnten Methode sich machte, kann freilich nicht erwarten, daß die ihn selbstbeseelende Ueberzeugung von der Berechtigung seines Werkes auch sogleich bei Anderen sich festsetze, aber vielleicht darauf darf er Anspruch erheben, daß das etwa Neue nicht, weil es neu ist leichtfertig in die Rumpelkammer geworfen, sondern einer gewissenhaften Prüfung und einer unparteiischen Beurtheilung unterworfen werde. Um diese bei Gelegenheit eines kleinen Exkurses über den Geschichtsunterricht meine Kollegen in fern und nah gebeten zu haben, mögen die Leser dieser Zeilen mir nicht zu übel auslegen.

Schule und Leben.
(Episode über Alumnate.)

Diese Faktoren können in mehrfachem Verhältniß zu einander gedacht werden: wir können beide als bildende, erziehende oder auch als störend auf das Individuum wirkende Elemente auffassen; wir können das Leben als das vor, neben und nach der Schule fortwirkende Moment und als Dasjenige betrachten, worauf die Schule vorbereiten solle. Wir sprechen von einer Schule des Lebens und kennen das alte Wort: non scholae, sed vitae discimus. Also erweist sich das Leben ebenso als ein Erziehungsorgan, wie als ein Ziel der Erziehung. Dies zu verstehen, bedarf es nur einer verschiedenen Auffassung des Begriffes „Leben." Wenn wir sagen die Schule des Lebens, und fassen demnach „das Leben" als ein erziehendes Organ, so verstehen wir unter Leben die Summe der sich jedem Individuum gegenüber in eigenthümlicher Weise geltend machenden Einflüsse und Verhältnisse des Familien-, socialen, beruflichen, staatlichen und religiösen Lebens. Ein Jeder wird früher oder später, milder oder härter dazu aufgefordert, sich mit den ihm begegnenden Lebensmächten auseinanderzusetzen, zu ihnen in das rechte Verhältniß zu treten, um nicht bloß ein, von der Gesellschaft geduldetes, sondern wo möglich auch in dieselbe fördernd eingreifendes Wesen zu werden. Je nach der Beschaffenheit seiner Individualität und je nach der Constellation der gerade auf ihn wirkenden äußeren Verhältnisse hat der Einzelne eine mehr oder minder harte Schule des Lebens durchzumachen. Es ist klar, daß des Lebens Schule ebenso zerstörend, als aufbauend und fördernd wirken könne. Den Einen begräbt des Lebens Welle in ihren Tiefen, den Andern hebt sie hoch empor, dem Einen ist sie eine ewig stürmische, dem Andern eine

vorwiegend spiegelglatte, höchstens dann und wann ein wenig bewegte. Das Glück, das den Einen lange oder dauernd umleuchtet, kann unter Umständen eine untadelhafte herrliche Frucht zeitigen, vermag aber auch den Todeskeim dem Liebling einzupflanzen; das vorwiegend herbe Mißgeschick jeglicher Art kann den Einen ungemein kräftig, kernig, den Andern für immer elend und verkümmert machen. Kurz: das Leben wirkt auf alle, weil sie ihm alle angehören; und zweitens das Leben kann ebensowohl fördernd, als hemmend und sogar zerstörend auf den Einzelnen und ganze Klassen einwirken.

Doch diese Betrachtungen sind es nicht eben, auf die wir näher einzugehen beabsichtigen. Uns kommt es auf Beantwortung noch anders liegender Fragen an: ist es pädagogisch richtig, die Unmündigen frühzeitig auf die Woge des lauten öffentlichen Lebens hinauszulassen oder ist es vorzuziehen, dieselben erst längere Zeit in der Stille zurückzuhalten und sorgsam zu hegen? ferner: hat die Schule unmittelbar und kritiklos die Forderungen und Ansprüche des Lebens an die ihr Anvertrauten zu berücksichtigen? und wie ist jenes: „non scholae, sed etc.“ eigentlich zu verstehen?

Offenbar ist es eine der Streitfragen, welche im Erziehungswesen immer wieder erwogen zu werden verdient, ob wir die Unmündigen lieber möglichst lange von der unbeschränkten Berührung mit dem öffentlichen Leben (im weitesten Sinne des Wortes) zurückhalten und hinter den stillen Mauern von Alumnaten auferziehen, oder sie ausnahmelos der lebendigen Beziehung zu dem bunten Allerlei der Lebensverhältnisse überlassen sollen. Es gilt also: ob mehr geschlossene oder freie (öffentliche) Schulen, ob mehr Familien- oder Alumnaterziehung. Es hängt auch hier unendlich viel an dem Geiste und der ganzen Physiognomie des öffentlichen und Familienlebens auf der einen, an der Beschaffenheit der Alumnate auf der andern Seite. Lokale und unzählige andere Einflüsse beanspruchen hier eine genaue Berücksichtigung.

(Wie denn überhaupt in der Pädagogik nur zu viele Lehrsätze als problematische hingestellt werden müssen.) Wir halten viel von einem längeren Verweilen des Knaben und Jünglings entweder an einem ländlichen Aufenthaltsorte, oder wenigstens in kleineren Städten — oder in geschlossenen Anstalten. Doch giebt keine dieser Lokalitäten an sich eine sichere Garantie für die Forderung der Erziehung. Es kommt z. B. sehr auf die vorherrschende Beschäftigung eines Ortes an, ob der Geist so oder so beschaffen ist. Jedenfalls ist eine innere Sammlung, eine Festigung des Willens, eine Erstarkung des Charakters, eine Verdichtung des Geisteslebens höchst wünschenswerth für jeden jungen Menschen, und diese Eigenschaften, dieser Besitz können selten schon in früher Kindheit mitten im lauten Lebensgewühle errungen werden. Was wir — vorausgesetzt ein wirklich gut geleitetes Alumnat — immer als Hauptvorzüge der Alumnaterziehung ansehen, das ist 1) Die Gewöhnung an eine geordnete Lebensweise, an eine bestimmte, regelmäßige Zeiteintheilung — es prägt sich eine mehrjährige Zucht unter solch' eine Ordnung überaus tief ein und wird also ein schätzenswerther Faktor in der Gestaltung des Familienlebens, d. h. ein werthvoller Antrieb zu Reformen in demselben. 2) Die damit zusammenhängende Gewöhnung an Pünktlichkeit — nicht hoch genug anzuschlagen bei Erfüllung eines jeden Berufes. 3) Die Gewöhnung an strengen Gehorsam, zu dessen Leistung die festen Einrichtungen und Gesetze eines Alumnats weit sicherer führen, als die oft inconsequente, allzuweiche Führung der Eltern im Hause. 4) Die Nöthigung des Zöglings besonders scharf heraustretende üble Eigenschaften abzulegen — es wird ihm im Alumat gewiß weit schwerer, etwaigen schlechten Neigungen, entstellenden und nicht zu ertragenden Charaktereigenschaften nachzuhängen, als im Hause, wo die Eltern nur zu oft blind sind gegen die Schwächen der Kinder, dieselben eher groß ziehen, als ausrotten helfen. 5) Die Erweckung des Gemeinsinnes in dem Zöglinge, da er in Gemeinschaft arbeitet, sich erholt,

betet u. s. w. 6) Die Anregung zum Schließen von Freundschaftsbündnissen, welche oft bis ins spätere Leben hinüberreichen. 7) Das Fernbleiben des Zöglings von einer Menge Zerstreuungen, wie sie theils das häusliche Treiben (häufige Besuche, viele Gesellschaften u. A.), theils das öffentliche Leben namentlich einer größeren Stadt darbietet. 8) Die andauernde Controle über das Thun und Lassen des Zöglings, welche in den seltensten Fällen im elterlichen Hause in entsprechender Weise zu finden sein dürfte (Berufliche Arbeiten des Vaters, Unlust der Eltern am Erziehungswerk, Vergnügungssucht der Eltern ꝛc.). 9) Die Gewöhnung des Zöglings an ein regelmäßiges Arbeiten, Bewahrung desselben vor einer unnützen Zeitvertändelung, oder vor so nachtheiligen Beschäftigungen, wie dem Lesen schlechter Bücher. 10) Die leibliche Kräftigung des Zöglings durch jene Pünktlichkeit und Regelmäßigkeit in der Einhaltung einer gewissen Tagesordnung, ferner durch eine einfache aber kräftige Kost (die häufigen Leckereien im Hause bleiben in der Hauptsache fern). Leider müssen wir dem gegenüber nicht selten vorkommende Mängel der Alumnaterziehung hervorheben: In erster Linie den Mangel an einer tiefer und durchgebildeten von pädagogischem Geist beseelten, durchaus gewissenhaften, praktisches Geschick mit genialem Blick verbindenden Persönlichkeit des Directors. Ohne Zweifel muß ein solcher Director gleichsam der Stern, das edle Vorbild sein, nach welchem Schüler und auch die Collegen emporblicken; er muß eine gewisse geistige Ueberlegenheit mit würdevollem Benehmen und voller sittlicher Reinheit (!) in sich vereinigen; er muß völlig aufgehen in seinem Berufe, für ihn leben und sterben. Seine Gewissenhaftigkeit ist das fortreißende Beispiel für alle Mitarbeiter; sie ist das A. u. O. seines gesammten Wirkens, sie bildet die Seele des Gelingens von seinem ohne Zweifel sehr schwierigen Werke. Trägt der Director eines Alumnats nicht jeden seiner Schüler als ein theures, ihm anvertrautes und von ihm wieder zu forderndes Kleinod auf seinem Herzen, sucht er nicht

jedem Zögling gleich einem lieben Sohne in jeder Beziehung gerecht zu werden, ist er ein gewöhnlicher Routinier und dem Publikum gegenüber ein erbärmlicher Achselträger, geht ihm pädagogisches Denken und selbständiges Urtheilen und Begeisterung für Durchführung pädagogischer Ideen ab, dann fehlt seinem Alumnat die Spitze, dann gleicht es einem übel geleiteten Fahrzeuge. Und die schlimmen Folgen brechen dann mit Macht aus allen Ecken und Enden hervor: das Ganze überzieht eine langweilige Casernenathmosphäre, es hat alles den Anstrich des Arbeitshauses, es fehlt der frohe zufriedene Geist unter den Zöglingen, der Arbeits- und erzieherische Schaffenstrieb unter den Lehrern — der Zögling sieht mit Begierde und Sehnsucht dem Augenblicke seines Ausscheidens aus der Anstalt entgegen. Und welche bösen Feinde wuchern nicht in einem übel geleiteten Alumnate auf! Lug und Trug, Verstellungskunst, Heuchelei und Scheinheiligkeit — und vor Allem auch der Geist der Rohheit und Unsauberkeit (!) macht sich breite und immer breitere Bahn. Wehe dann euch Eltern und wehe euren Kindern! Die armen Kleinen verkümmern in elendester Weise, das bessere Element wird gänzlich verschüttet, Zuchtlosigkeit und sittliche Barbarei schwimmen obenauf. Leider beginnt so mancher ein Alumnat, ohne auch nur der Elemente einer gesunden Führung der Zöglinge sich bewußt geworden zu sein. Er stützt sich rein auf eine, oft sehr wenig ausreichende, Tradition für die Organisation seiner Anstalt und durch allerlei Blendwerk oder durch sehr billige Preise kommt er sogar in ein großes Renommée. Der Geist von oben aber wird und muß das Ganze bestimmen und ihm sein Gepräge aufdrücken: vielleicht, daß der eine oder andere Mitarbeiter trotzdem eine herrliche Ausnahme bildet und nach Kräften seinen reiferen Geist, sein besseres Verständniß, seine größere Gewissenhaftigkeit, seine reinere edlere pädagogische Begeisterung zur Geltung bringt — aber der große Haufe wird eben doch eine nirgend ausreichende Thätigkeit entfalten.

Wir haben schon anderwärts in unseren pädagogischen Briefen (Neue Folge) der Pensionaterziehung eine ausführliche Behandlung gewidmet, halten das Kapitel aber trotzdem für so tief in die socialen und pädagogischen Bedürfnisse der Gegenwart einschneidend, daß wir eine wiederholte Besprechung für durchaus begründet, ja nothwendig erachten. Wir haben dort besonders auf den Krebsschaden dieser Alumnate, auf die Speculationswuth, auf die Gewissenlosigkeit, pädagogische Geistlosigkeit mancher Dirigenten hingewiesen. Seitdem wir Jenes geschrieben, sind wir in unseren Ansichten bestärkt, um trübe Erfahrungen reicher geworden. Wir haben inzwischen mehr als einen Beleg für die Behauptung gefunden, daß manche Pensionate (in kleinerem und größerem Umfange, d. h. private und öffentliche) für die ihnen anvertrauten Zöglinge eher eine Schule alles Bösen und Verderblichen, denn eine gesunde Erziehungsstätte werden. Ja, wir möchten behaupten, daß namentlich auch kleinere Familienpensionate zuweilen die Pflanzschulen der Faullenzerei, Unpünktlichkeit, sittlichen Verwilderung, wenn nicht gar der Unzucht geworden sind. Um nur Eines hervorzuheben: bedarf es in jedem Knabenpensionat der schärfsten Controle über das Verhalten namentlich des weiblichen Dienstpersonals zu den Zöglingen. — Wir brauchen nicht deutlicher zu sein, um zu zeigen, was an einem einzigen Abende sich in einem solchen Pensionate zutragen könne, wenn die Pflegeeltern vom Hause abwesend und die Pensionäre mit den weiblichen Dienstboten allein gelassen wurden. Das sinnliche Begehren ist ja so häufig bei ungebildeten Mägden in einem Grade ausgebildet, daß es gegenüber blühenden Jünglingen und hübschen Knaben nur zu leicht sogar einen offensiven Charakter annehmen kann. Und wie selten ist die leicht erregbare Jugend hinreichend gegen gleißende Versuchung und billig zu habenden Sinnengenuß gewappnet! Eine scharfe Ueberwachung der Schlafräume und gewisser anderer Localitäten ist u. A. eine dringende Pflicht jedes Alumnatdirigenten. Aber auch sonst zieht nur zu rasch allerlei unsauberes Wesen in

ein Pensionat ein, wenn der Pflegevater sich nicht die strengste Pünktlichkeit zur Pflicht macht und ein häufiges sorgloses Sich-selbstüberlassen der Zöglinge sich nicht zum Verbrechen anrechnet. Je größer die Zahl der Pensionäre, je bunter sie zusammengesetzt ist, je weniger bekannt im Anfang der Pensionsvorsteher mit den Eigenschaften und dem ganzen Wesen seiner Pflegebefohlenen ist, desto größer wird seine Verantwortlichkeit und die Pflicht strengster Ueberwachung. Er hat darauf zu achten, daß gewisse Arbeitszeiten festgehalten werden, während deren keine Stubenauflagen und gegenseitigen Besuche statt finden dürfen, er hat allen leisen Anzeichen eines schamlosen Verhaltens der Genossen eines Zimmers nachzuspüren; er muß auf die Privatlektüre, auf die Ausgänge, auf den Umgang ein wachsames Auge haben, muß früh zu bestimmter Stunde zuerst auf dem Platze sein, um zu wecken, und Abends nicht eher an Ruhe denken, bevor es in den Pensionärstuben ruhig geworden und Alles in Ordnung gebracht ist. Will er, daß seine Pflegesöhne im Hause ihr Vergnügen suchen, muß er vor Allem selbst häuslich sein und nicht zu sehr geizen weder mit der dem Pensionär zu widmenden Zeit, noch mit dem zur Bereitung häuslicher Freuden nothwendigen Aufwande an Geld. Wenn Pflegeväter ihre Zöglinge die Abende außer dem Hause in Concertsälen oder sonstigen öffentlichen Vergnügungslokalitäten oder auf den Straßen sich herumtreiben lassen, wenn sie weder Lust noch Zeit finden wollen, mit ihnen regelmäßige Spaziergänge zu machen, wenn sie kein Verständniß und kein Auge für ihre leibliche und sittliche Entwickelung haben und höchstens an der Mittagstafel mit ihnen zusammenkommen, dann sind sie Gastwirthe und Inhaber von Hôtels garnis, aber keine Erzieher, und die Eltern ihrer Pflegesöhne sind um ihr Geld und das Gedeihen ihrer Kinder geprellt. Je größer nun die Zahl der aus dem Elternhause und der Heimath auf fremden Boden, in größere Schulalumnate und Familienpensionate verpflanzten Kinder und jungen Leute von Tag zu Tage wird, desto nothwendiger erscheint uns

eine Revision und öffentliche Besprechung der Pensionaterziehung als eines so wichtigen Factors im gesammten Erziehungswesen.

Daß die Frau des Alumnatdirigenten ein, nicht hoch genug anzuschlagendes, Organ in einer Pension sei, haben wir auch bereits a. a. O. auseinanderzusetzen versucht. Hat sie die Haupttugenden eines Weibes: anstandsvolle Würde, sittliche Hoheit, einen praktisch-häuslichen Sinn, Milde ohne Weichlichkeit, Festigkeit ohne Härte, Gemüth ohne Sentimentalität, Hingabe ohne zudringliche Einmischungssucht, geistiges Interesse ohne Gelehrtthuerei, Phantasie ohne Ueberspanntheit, liebevolle Fürsorge für die Zöglinge ohne mattherzige Verzärtelung — und vielleicht gar parteiische Verliebtheit — dann kann und wird sie ein ungemein schön leuchtender, erhellender und erwärmender, erquickender und erheiternder Stern für die Pensionsgemeinde werden. Weder reine Wirthschaftsheldinnen, noch überbildete Salondamen genügen dem Bedürfnisse eines Pensionats, wohl aber jene saubern, praktischen, ordnungsliebenden, häuslichen, frommen Frauen, in denen sich das Urbild einer tüchtigen Weiblichkeit verkörpert zeigt. Bewähren kann sich die Pflegemutter besonders am Krankenbette des Zöglings, oder bei ungewöhnlicher Widerspenstigkeit desselben (durch freundliches mütterliches Zureden), oder indem sie in den Feierstunden zu einem traulichen Gespräche, zu einem harmlosen Gesellschaftsspiele, zu einer bildenden Lektüre Anregung giebt, — und dann natürlich auch, indem sie den Sinn für Reinlichkeit in Kleidung, Wäsche, Räumlichkeiten in ihren Pflegesöhnen zu wecken oder zu stärken und zu erhalten bemüht ist. Manche Pensionate gehen rein durch die Saloperie und Gedankenlosigkeit der Frauen zu Grunde, und ein Mann, der ein Alumnat zu begründen gedenkt, mag sich wohl vorsehen, daß ihm die blinde Liebe zu einem hübschen und reichen Mädchen keinen schlimmen Streich spiele.

Von solchen Erwägungen aus wird hoffentlich das Pensionswesen an innerer wahrer Bedeutung und Berechtigung gewinnen, den üblen Beigeschmack und Verruf der bequemen Spekulation

dagegen verlieren. Ein Pensionsvorsteher nach unserer Idee dürfte sich den Dank Vieler mit demselben Rechte verdienen, mit welchem jede, im rechten Geiste erfaßte und gewissenhaft ausgeführte, Berufs-Thätigkeit sich denselben erwirbt. Dies um so mehr, als der Alumnatdirigent eigentlich zu den Berufsmenschen gehört, die ihre ganze Zeit daran geben müssen und von denen Schiller sagt: — — „Meister muß sich immer plagen.“ Eine Garantie des Lohnes hat der echte Pensionsvorsteher darin, daß er nicht, wie der gewissenlose Spekulant, seine eigene Familie, seine Kinder preisgiebt. Denn daß z. B. Töchter in einem Knabenpensionat bei mangelhafter Führung in hohem Grade gefährdet sein können, glauben wir behaupten zu dürfen.

Doch es bleibt uns noch eine Seite zu erwähnen: die Thätigkeit der Gehilfen des Dirigenten von Alumnaten. Da fällt uns vornämlich Eines sogleich ein. Die, mit Pensionaten verbundenen, Schulen, in denen also das Erziehungswerk über das bloße Unterrichtsgebiet hinausreicht, können und sollten sein die ersten und fruchtbarsten Bildungsstätten für den Beruf des Lehrers d. h. des Erziehers überhaupt. Hier sollten sie ihre, mit theoretischer Sammlung und Untersuchung verbundene Praxis durchmachen: gleichviel, ob sie später an ähnliche Schulen kommen werden, oder nicht. Dies erscheint sofort möglich, wenn der Director die oben angedeuteten Eigenschaften besitzt. In diesem Falle wird jeder Alumnatsvorsteher zugleich und ab eo ipso ein Lehrmeister für eine Anzahl tüchtigen pädagogischen Nachwuchses. Jedes tüchtig geleitete Erziehungsinstitut wird somit ein pädagogisches Seminar, dessen Unterricht zwar im Allgemeinen in gegenseitiger Ueberwachung und Zurechtweisung der Collegen, in ihrem Eifer, den feststehenden Pflichten zu genügen, sich der gebührenden Rechte zu bedienen, aber daneben doch auch in so mancher, aus reicher Erfahrung und reifer Erwägung stammenden und mit Takt vorgebrachten Weisung des Directors bestehen wird. Das Hauptorgan für ein solches pädagogisches Sich Fördern ist und bleibt

die Conferenz. (Wir wollen der Aufgabe der Conferenz ein besonderes Kapitel weihen.) Es ist namentlich der mannigfache kleine Dienst, den der Lehrer im Alumnat lernen und üben soll. Er soll hier jene Hingabe, jene Beweglichkeit, jene Kindlichkeit des eigenen Bedürfnisses gewinnen, ohne welche wir uns keinen bedeutenden Erzieher denken können. Der Lehrer im Alumnat ist Pflegevater und Seelsorger oder soll sich zu einem solchen heranbilden. Die Zahl der Gehilfen muß im Alumnate ja nicht zu knapp sein; eine Sparsamkeit hierin wäre eine Versündigung gegen die Aufgabe des Alumnats. Wir wissen recht wohl, daß Viele sich vor der Arbeit im Alumnate scheuen, vor der Tagesaufsicht mit ihren Lasten: unterrichten wollen sie wohl, aber mit dem Austritt aus dem Klassenzimmer möchten sie auch nichts weiter mit den Jungens zu thun haben. Indeß mit dem Stundenhalten und der Tagesaufsicht oder der Wocheninspection ist es bei Weitem nicht gethan: wir würden von allen Einrichtungen für stetige Aufsicht der Alumnen immerhin die für die geeignetste halten, welche für je einen kleineren Kreis von Zöglingen auf längere Zeit hin einem Lehrer übertragen würde. Mit diesem würden sie arbeiten, mit ihm eine Tischgenossenschaft bilden, mit ihm Spaziergänge machen, von ihm ihr Taschengeld empfangen, ihm ihr Inventarium an Büchern und Kleidungsstücken von Zeit zu Zeit zur Durchmusterung vorlegen, an ihn sich in allen für sie wichtigeren Angelegenheiten wenden, mit ihm ein Schlafgemach theilen. . . Diese Einrichtung würde für den Lehrer eine treffliche pädagogische Schule werden und dazu beitragen, dem Schüler ein behaglicheres Gefühl zu bereiten. Wir halten nichts von zu ausgedehnten Arbeits- und Schlafsälen. Wenigstens einige Zeit soll der Alumnus haben, um eine ruhigere Umgebung zu genießen, — immer und immer in Mitten einer großen Masse zu arbeiten, zu schlafen und überhaupt zu leben, kann gewiß für manche Individuen ebenso aufregend und störend, als niederdrückend und abschreckend werden. Und wäre im Arbeitssaale die größte Ruhe,

die beste Ueberwachung, so müssen doch, wo so Viele zusammen sind, häufige Störungen vorkommen. Der Knabe ist in manchen Alumnaten dazu verdonnert, ununterbrochen in massenhafter und immerhin bis zu gewissem Grade geräuschvoller Umgebung zu sein; das gewiß innerlich berechtigte Bedürfniß nach einem ruhigeren stilleren Plätzchen, nach traulicherem Alleinsein soll ihm nie befriedigt werden — das scheint uns doch hart zu sein. Daher wünschen wir statt weniger großer Räume im Alumnat eine entsprechende Anzahl kleinerer für Arbeiten, Schlafen, sich Reinigen. Gemeinsam für Alle möge nur der Speise-, der Bet- und der Turnsaal sein. Zwischen je 2 Alumnenzimmern würden wir je ein Lehrerzimmer wünschen, von je 2 Räumen würde der eine zum Wohnen, der andere zum Schlafen dienen. Große Schlaf- und gemeinschaftliche Waschräume, sowie auch eine nicht entsprechende Einrichtung der Aborte können nur zu leicht zur Verletzung des Schamgefühls führen.

In welcher Weise nun der Lehrer als zeitweiliger Inspector oder als Tutor unter den Alumnen zu wirken habe, ist bereits gezeigt worden (s. pädag. Br. Neue Folge). Neben den eigentlichen Unterrichtsdisciplinen kommt die Anregung zu allerlei Spiel und praktischer Beschäftigung des Zöglings in Betracht. Ein trockener, einseitig gelehrt gebildeter, oder ein nur an sein Vergnügen denkender und das Zusammensein mit den Jungen als eine Last ansehender Lehrer taugt schwerlich zu einem Alumnat-Gehilfen. Er mag sich in einer Fachschule verwenden lassen, in der man nur Leute zum Stundenhalten verlangt. Man wird sagen: ich bürde dem Lehrer zu viel auf, wenn ich ihn Tag für Tag mitten unter die Jungen bringe. Nun freilich ist das mehr, als der Lohnarbeiter auf sich nehmen möchte; aber der Erzieherberuf ver- und erträgt eben keine Lohnknechte, er verlangt vielmehr freie begeisterte Liebe seiner Organe. Diese denken an sich zuletzt, an ihre Pflichten zuerst. Auch geben wir dem Lehrer gern hinreichende Pausen zur Erholung und zum Studium; wir

überbürden ihn nicht mit Unterricht, gewähren ihm längere Ferienzeiten, lassen ihn zeitweilig ablösen und seine Arbeit namentlich für die Abend- für die Zeit der freien Unterhaltung und des Ausruhens von der Familie des Directors theilen. Auch halten wir es für recht wohl ausführbar, das System von gegenseitiger Erziehung der Schüler unter einander in Anwendung zu bringen. Der Vertrauen erweckende, durch Wissen und Verhalten sich Auszeichnende mag eine, den Lehrer unterstützende, Aufsichtsbehörde abgeben. Es kommt hier besonders auf die Weckung eines gewissen Missionstriebes unter den Schülern an; sie sollen fühlen und begreifen lernen, daß jeder nach seinem Alter und in seiner Weise in seiner Umgebung eine Art Apostelamt vertreten und den Segen eines trefflichen Vorbildes verbreiten könne. Stets habe ich den länger in meinem Hause weilenden Pflegesöhnen es nahe zu legen gesucht, daß *sie* die Hauptstützen des sauberen Geistes unter ihren Stubengenossen werden müßten. Was der Comilito den jüngeren Alumnen durch sein Beispiel oder ein etwa zurechtweisendes Wort an die Hand giebt, kann künftig weit erfolgreicher wirken, als die besten Mahnreden des Lehrers.

Wir hoffen, mit Vorstehendem auf's neue nicht unwesentliche Fragen des *unter Umständen* zum Segen oder Fluche gereichenden Alumnat- und Pensionatwesens berührt zu haben. Der Besuch eines *wohlgeleiteten* Alumnats — das ist unser Resultat — wird fast ausnahmelos von den besten Erfolgen begleitet sein; und es dürfte das frühe Hinaustreten der Unmündigen in das laute Treiben namentlich des großstädtischen Lebens in den meisten Fällen eher gefahrvoll, als wohlthätig werden. Unbedingt gültige Regeln lassen sich indessen wie berührt, nun einmal da nicht aufstellen, wo die Beschaffenheit der zusammenwirkenden Factoren im Großen ganz unberechenbar ist.

Unsere andere Frage lautete: hat die Schule unmittelbar und kritiklos die Forderungen und Ansprüche des Lebens an die ihr Anvertrauten zu berücksichtigen? Eine Antwort hierauf haben wir theils in Früherem, theils in dem zweiten Stücke dieses Schriftchens zu geben versucht. Es würde eine Wissenschaft der Pädagogik, es würde eine philosophische Pädagogik überhaupt gar nicht denkbar sein, wenn die Praxis der Erziehung ihren Stoff lediglich aus der Erfahrung oder Tradition erhielte. Das Vorhandensein einer philosophischen Pädagogik involvirt sofort das Hinausgehen der Erziehungsarbeit über äußere, mehr zufällige Forderungen zu idealen, aus der Wissenschaft oder meinetwegen a priori gewonnenen. Der echte wahre Pädagog verhält sich dem Leben gegenüber ganz ähnlich wie der Prediger: sie beide müssen über dem Leben stehen, wenn anders sie von Zeit zu Zeit erfrischende, corrigirende oder reinigende und befreiende Keime in dasselbe legen wollen. Vermag weder der Eine noch der Andere von Beiden in dem Leben zu beobachten, an demselben Kritik zu üben, etwaige Mängel zu entdecken, und tiefe Schäden zur Ausbesserung nahe zu bringen, — dann ist Gemeinde und Volk in Wahrheit ohne Führer, ohne Compaß, ohne den unentbehrlichen Antrieb zur Selbstprüfung. Selbstverständlich kann sich der Pädagog niemals den objectiven Lebensverhältnissen und Zeitströmungen völlig entziehen; er würde auf Rousseau'schen Standpunkt gerathen — aber von dem Revolutionair bis zum weisen, gemäßigten Reformator ist immerhin ein bedeutender Schritt zu thun und zwischen Beiden eröffnet sich ein schönes Feld einer behutsam, aber nicht knechtisch verfahrenden pädagogischen Praxis. Die das Leben von Zeit zu Zeit reinigenden Windstöße müssen in der Hauptsache von dem philosophischen Pädagogen und dem mit prophetischer Gabe und mit prophetischem Muthe ausgerüsteten Prediger kommen.

Indem wir uns nun dagegen erklärt haben, daß die Schule ihre Bildungs- oder Arbeitsziele lediglich aus dem Leben d. h. aus den Strömungen des Zeitgeistes zu entnehmen habe, ist auch bereits wenigstens theilweise die folgende Frage erledigt: wie man den Spruch zu verstehen habe: „nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir.“ Bekanntlich pflegt man diese Sentenz den trägen Schülern als einen Sporn vorzuführen, wenn sie entweder ein Recht beanspruchen, gewisse Unterrichtsdisciplinen vernachlässigen zu dürfen — als ihrem einstigen Beruf nicht entsprechende, oder überhaupt unnütze (ein solches Aburtheilen über manche Disciplinen findet sich sogar nicht selten unter den Erwachsenen) — oder wenn sie in der Verblendung bleiben, sie arbeiteten für den Lehrer. Im Grunde genommen ist die Sentenz trivial, da kein Vernünftiger daran denken kann, in der Schule liege Mittel und Endziel des Lernens und der Bildung überhaupt befangen. Es ist klar, daß die Schule außer ihr liegende Ziele im Auge habe. Nur insofern hat die Schule einen Selbstzweck für sich zu beanspruchen, als sie für die von ihr zu übernehmende und unternommene Arbeit verantwortlich gemacht werden muß. Was heißt nun: „für das Leben“ lernen? heißt es: sich zu einer Stellung im Leben vorbereiten, sich zu einem Lebensberuf geschickt machen, — oder liegt darin der weitere, umfassendere Gedanke: sich überhaupt zu einem menschenwürdigen Dasein vorbilden? Jedenfalls muß an eine Vereinigung dieser Zwecke beim Lernen in der Schule gedacht werden. Und es trifft sich ja auch überaus glücklich, daß indem wir uns bestimmte Lernziele stecken, wir bei Erreichung derselben keineswegs nur eine Vorbildung auf einen Beruf gewinnen, sondern zugleich ein Stück allgemein menschlicher Cultivirung an uns vollziehen. Jeder Wissensfortschritt ist oder kann sein ein Fortschritt in unserer Ausbildung zum Menschen. Nur das Eine müssen wir freilich unbedingt fordern: daß der jugendliche Geist in der Schule niemals ausschließlich an solchen Objecten geübt werde, welche nur eine

Seite des Geisteslebens berühren und in Anspruch nehmen oder lediglich auf äußerlich praktische Nutzanwendung berechnet sind: kein Unterricht darf die entschieden ethisch und religiös bildenden Elemente ganz unberücksichtigt lassen. Wird dieser Forderung Genüge gethan, dann scheint unserer Fassung des „Lernensollens für das Leben" wahrhaft entsprochen zu sein.

Schule und Haus.

(Schulpflichtiges Alter. Kindergärten. Materielle und ethische Pflichten der Eltern gegen die Schule.)

Es ist doch ein wichtiger Akt im Familienleben, wenn das Kind, die Kinder das schulpflichtige Alter erreicht haben und die Eltern nun ernstlich daran denken müssen, für ihre Kleinen eine Schule zu wählen. Schulpflichtiges Alter? Welches ist dies? Das sechste oder das siebente? Mir scheint die Frage vielmehr so zu liegen: In welcher Weise müssen Anstalten eingerichtet sein, in die man die kleinen Menschen zuerst zu bringen hat, um sie allgemach angemessen zu beschäftigen, sie an eine entsprechende Thätigkeit zu gewöhnen, sie vor häuslicher Verwahrlosung zu bewahren und für ihr ganzes Wesen einen entsprechenden Uebergang aus dem blos vegetativen in ein schon mehr bewußtes, verständiges Treiben herzustellen? Unter Umständen kann auch für das siebente Lebensjahr der erste Schulgang noch sehr verfrüht sein und hinwiederum läßt sich eine Schule denken, in welche selbst schon das fünfjährige Kind ohne jeglichen Nachtheil aufgenommen werden kann. Wer in der Schule für die kleinen

Abcschützen gleich mit ganzen Stunden angerückt kommt, wer hier schon mit dem hölzernen, steifbeinigen Stundenplan auftritt, wer mit seinem pädagogischen Horizont diesen Mägdlein und Büblein nichts Besseres zu bieten weiß, als die sofortige Einschnürung in einen starren hergebrachten Mechanismus von Lectionscatalogen, auf welchen allerlei Fächer, wie Lesen, Rechnen, Schreiben, Biblische Geschichte — ja vielleicht schon Französisch figuriren — dem freilich möchten wir unsere Kleinen am liebsten gar nicht oder doch so spät und zaghaft wie möglich anvertrauen. Nein, nicht das Kindesalter bildet hier den Ausgangspunkt und nicht das ist die Streitfrage, in welchem Lebensjahr soll man die Kinder zur Schule schicken, sondern auf die Frage fällt das Gewicht: wie ist die Elementarschule, wie die Anstalt einzurichten, in welcher das zartere Kindesalter überhaupt sein Schuldebüt machen soll? Meinetwegen nenne man die Kleinkinderschulen Spielschulen oder Kindergärten. Den letzteren Namen ziehen wir bei weitem vor; er muthet uns unwillkürlich an, er klingt uns ungemein heimlich ins Ohr. Dem Lehrer, der Lehrerin wird mit dieser Bezeichnung ein Wirkungskreis eröffnet, der die wahre Seele alles erzieherischen Schaffens höchst treffend kennzeichnet. In einem solchen Kindergarten giebt es keine ganzen, sondern höchstens halbe Stunden für ein und dieselbe Beschäftigung; hier giebt es noch kein angepichtes längeres Sitzen auf der Schulbank; hier wechselt häufiger die Bewegung im Zimmer oder im Freien mit dem ruhigen Verharren über einer Arbeit; hier folgt rascher auf eine rein geistige eine mehr mechanische Thätigkeit; hier wird weit mehr der äußere als der innere Sinn, mehr die Beobachtungsgabe, als die abstrakte Verstandeskraft, mehr die Receptions-, als die Productionsfähigkeit in Anspruch genommen. Würden diese Bedingungen nicht erfüllt, so wäre der Begriff des Kindergartens gänzlich übersehen.

Wir möchten durchaus die erste Schulzeit für alle Kinder die Zeit des Kindergartens nennen. Dank dem unsterblichen

Fröbel, dem trefflichen Middendorf und allen den hingebenden und aufopferungsfähigen Männern, Frauen und Jungfrauen, welche die Bahnen einer angemessenen frühesten Kindheitspflege richtig erkannten und treu inne hielten. Da lernen die Kleinen nach der Schreib-Lesemethode den ersten Gebrauch der Buchstaben nach Theorie und Praxis, da lernen sie mit Bohnen und Steinchen die ersten Zahlenexperimente, da werden sie eingeweiht in eine Menge munterer, harmloser, Seele und Leib in gesunde Bewegung setzende Spiele, da gewinnen sie eine Vorstellung von Farbe und Form, da leben sie sich ein in eine Menge von leichten nutzbaren, praktisches Geschick erfordernden und hervorbringenden Hantierungen. Geduldspiele, Flechten, Punktiren, Ausschneiden, Papierfalten — vielleicht auch Ausmalen u. s. w. Sehr mannigfach sind die Utensilien, die wir im Kindergartenlokal vorfinden. Lesemaschine, Rechenbrett, Vorlegeblätter für Unterscheidung von Formen und Farben, ein kleines Naturalienkabinet, Flechtnadeln, Punktirstifte, Ausschneidemesser. — Stube, luftige Halle und Garten sind in steter, sachgemäßer Abwechselung im Gebrauch. Da haben wir nicht mehr zu fürchten, daß die Kleinen durch den ersten Schulbesuch mit einem Male blasser und kraftloser und welker werden.

Freilich könnte und sollte jede Mutter eine Kindergärtnerin sein und werden: aber die Erfahrung lehrt allerlei störende Hemmnisse, auch abgesehen von dem Ungeschick und der Unlust der Mutter zu solcher Thätigkeit. Entweder wirkt es nachtheilig, daß nur ein Kind da ist, oder die Mutter ist unwohl (?), oder sie muß auf die Arbeit, muß den Hausstand besorgen, nähen, waschen, kochen, plätten. — Eine geregelte und gleichmäßige Führung der Kleinen im Style des Kindergartens wird sich doch auch im großen Ganzen nur in besonderes dazu eingerichteten Anstalten bewerkstelligen lassen. Und möge hier nun allein die Gärtnerin oder der Gärtner, — oder besser beide vereint — wirken: vor allem müssen sie sich jede pedantische Engherzigkeit und Klein-

meisterei vom Halse schaffen. Leben, freie Bewegung, reiche Abwechselung, geduldiges Tragen von allerlei kleinen Unregelmäßigkeiten, heitere Miene und frischer munterer Ton sind hier vornämlich an ihrem Platze.

Und nun strömt herbei ihr Kleinen, von allen Seiten, aus allen Häusern in unsere Kindergärten. Schon ihr sechs- ja fünfjährigen findet eine passende Stätte. Wir wollen euch befreien aus der dumpfen engen Kellerwohnung, aus dem Schlupfwinkel des Lasters oder doch der euch nur Verderbliches bietenden Rohheit, — oder aus der Stätte der Verweichlichung und Verzärtelung, der verfrühten geistigen Ueberreizung und körperlichen Ueberfüllung. — Für den Eintritt in einen naturgemäß eingerichteten und mit pädagogischem Genie geleiteten Kindergarten halten wir kein Alter für zu zart. — Wohl aber mit Zagen senden wir unsere Kleinen in Schulen, wo sie sogleich in ihrer geistigen und leiblichen Gesundheit gefährdet und in nur zu vielen Fällen um ihre erst so frische Lernlust gebracht werden.

Die Wahl der Schule ist natürlich nur an größeren Orten und auch nur wohlhabenderen Eltern möglich. Im Uebrigen giebt es nur einen Weg — da muß eine Schule aufgesucht werden und wäre man auch noch so sicher von dem Unzureichenden derselben wenigstens für die erste Kindheit überzeugt.

Wahrlich es ist für Tausende von Kindern der erste Eintritt in die Schule zugleich der erste Schritt zu ihrem ganzen spätern Weh und Elend. Durch ungeschickten, mangelhaften Unterricht erleidet der Geist sogleich eine schwer zu verwindende Einbuße an gewandter Kraft, durch enges anhaltendes Dasitzen in dunstigen Räumen bekommt der Körper sofort einen schwächenden Einfluß, durch Reden, Mienen und Handlungen so mancher Klassenmitglieder wird dem vielleicht noch ganz fleckenlosen, unschuldigen Gemüth die erste Verlockung zum Bösen gezeigt. Nicht erst mit dem gänzlichen Verlassen des elterlichen Hauses wird dem heran-

wachsenden Jüngling eine unter Umständen sehr bedenkliche Laufbahn eröffnet: der erste Bruch wird bei dem wohlerzogenen, im Hause treu und gut bewahrten Kinde in der ersten Schulzeit hervorgebracht. Wohl kann auch im Kindergarten nach dieser Seite des nachtheiligen Verkehrs mit offenbar frühzeitig verderbten Naturen geschadet werden, aber je normaler die erste Pflege des fünf- bis siebenjährigen Kindes ist, desto mehr wird jener Einfluß des verderbenden Umganges beseitigt werden und wenigstens fallen hier die tödtlichen Einrichtungen weg, welchen factisch das Kind bei seinen ersten Schuljahren vielfach ausgesetzt ist: ein stundenlanges Dasitzen in häufig ungesunden Räumen und eine mangelhafte oder sogar zweckwidrige Beschäftigung des Kindes.

Möget ihr nun das fünfte oder siebente Lebensjahr als das schulfähige resp. schulpflichtige erklären: unter allen Umständen wird für jedes, innerhalb der genannten Altersstufen stehendes, Kind, wenn es anders normal entwickelt ist, die in Form des Kindergartens auftretende Vorschule die einzig wünschenswerthe sein. Daß es dazu besonders geschulter Lehrer und Lehrerinnen, entsprechender Räumlichkeiten und eines zahlreichen Lehrerstandes bedürfe, ist selbstverständlich. Wir werden weiter unten in einem besonderen Kapitel von den Mitteln reden, um den Stand des Lehrers beneidenswerther und verlockender zu machen, wir werden noch einmal auf die dem Erziehungswesen zu eröffnenden Fonds zu sprechen kommen.

Die Frage über das schulpflichtige Alter will aber nicht blos mit Rücksicht auf die Einrichtung der Kleinkinderschule, sondern auch mit Rücksicht auf die verschiedenen Familien- und häuslichen Verhältnisse behandelt sein, denen die allenfalls schulpflichtig gewordenen Kinder angehören. Diese Verhältnisse können nach ihrer Beschaffenheit mit aller Macht zu einem möglichst frühen Eintritt des Kindes in eine geordnete Bildungsanstalt drängen, sie können aber auch der Art sein, daß ein längeres Zurückhalten von der Schule durchaus ungefährlich,

ja vielleicht sogar höchst wohlthätig erscheint. Manche Mütter bilden unvermerkt in ihrem Hause einen Kindergarten, werden die Elementarlehrerinnen ihrer Kleinen und — offenbar ist das immer das Ideal alles mütterlichen Wirkens. Leider aber überwiegt die Zahl der, aus irgend welchen Gründen zur entsprechenden Unterweisung und Beschäftigung ihrer Kinder unfähigen Mütter bei Weitem die kleine Schaar braver, tüchtiger Kindergärtnerinnen. Das Kind der Tagelöhnerfamilie, die von früh bis Abends außer dem Hause beschäftigt sein muß, das Kind eines in sich ungeordneten und vielleicht geradezu unmoralischen Familienkreises, das Kind endlich einer nervösen, putz-, gefall- und vergnügungssüchtigen Mutter wünschen wir ohne Ausnahme so bald wie möglich in einen Kreis verpflanzt zu sehen, in dem es immerhin besser, als daheim einen Theil des Tages verbringen kann.

Aber noch ein Factor macht sich hinsichtlich des schulpflichtigen Alters geltend: es ist das Individuum des Kindes selbst. Gerade in den einschneidenden Erziehungsfragen macht die Eigenartigkeit der Individualität immer neue Ansprüche auf Berechtigung. Ein siebenjähriges Kind kann unter Umständen, nach seiner leiblich-geistigen Verfassung, so wenig schulfähig sein, als ein anderes fünfjähriges. Reicher und kräftiger entwickelt sich das eine Kind, als das andere. Das eine bedarf einer früheren Anspannung und Zucht, als das andere. Es ist geradezu unmöglich und entspricht den uniformirenden, centralistischen Schulregulativen, daß man gegenüber dem freien Spiel der Natur mit dem starren Buchstaben des Gesetzes auftritt.

Es sind demzufolge drei Momente, auf welche wir die Frage nach dem schulpflichtigen Alter anweisen: die verschiedene Beschaffenheit des Individuums, die häuslichen Verhältnisse oder die Familien, und die Einrichtung der Schule, in welche das Kind zuerst eintreten soll. Wie wir uns diese Einrichtung denken, wollen wir in folgendem Entwurf andeuten:

1) Der Kindergarten oder die Vorschule nimmt Kinder von ihrem sechsten, je nach der Entwickelung des Kindes, auch schon vom fünften und noch vom siebenten Lebensjahre auf.

2) Eine Trennung der Geschlechter braucht noch nicht stattzufinden.

3) Die Unterweisung, resp. Beschäftigung der Kinder wird von männlichen und weiblichen Lehrkräften geleitet und vertreten.

4) Die Kinder werden täglich 4—5 Stunden unterrichtet resp. beaufsichtigt.

5) Die Gegenstände der Beschäftigung und Unterweisung sind: Lesen, Schreiben, Zählen und Rechnen, Sprechübungen, Erzählungen und Beschreibungen aus der Natur-, Länder- und Völkerkunde, mit steter Vorzeigung von Bildern, Flechten, Ausschneiden, Punktiren, Ausmalen von Bilderbogen, einfache gymnastische Uebungen, wie Laufen, Springen, Marschiren, Ziehen am Seil, Reifspringen, Kegeln, Ballwerfen. . . . .

6) Die sitzende Beschäftigung soll halbstündig mit einer Bewegung wechseln; auf die mehr geistige Anspannung soll stets eine mehr mechanische Beschäftigung oder ein freies Spiel folgen.

7) Die Zahl der von einer Lehrkraft zugleich zu beschäftigenden Kinder soll sich höchstens auf 30 belaufen.

8) Der Cursus des Kindergartens ist auf 2 Jahre festzusetzen.

9) Die Lehrer und Lehrerinnen müssen den Bildungsgrad von Elementarlehrern nachweisen und namentlich in die Fröbelschen Ideen und Methode eingeweiht sein.

Sind nun die Kleinen durch den zweijährigen Kindergartencursus hindurchgegangen, so treten sie mit gesunden Sinnen, mit wenigen, aber sicheren Grund legenden Kenntnissen, mit allerlei praktischer Geschicklichkeit und Fertigkeit, mit einem gelenken, wenigstens wohl geübten Körper als acht oder neunjährige Kinder in eine Schule ein, in deren untersten Klassen die Grundprin-

cipien der Vorschule noch berücksichtigt werden, aber doch schon ein planmäßigerer, anhaltenderer Unterricht ertheilt werden kann. Die Gegenstände der Unterweisung bleiben dieselben: nur concentrisch wird ausgebaut und die mechanisch-praktischen Uebungen werden schwieriger; die kalligraphische Uebung kann nun mit der ersten Stufe des Handzeichnens verbunden, die Dauer der einen Beschäftigung darf verlängert werden. Auch für diese zweite Stufe würden wir einen zweijährigen Cursus feststellen und die dritte Stufe mit dem zehnten, oder eilften Lebensalter beginnen lassen. Erst jetzt tritt die Einführung z. B. in eine fremde Sprache ein, erst jetzt beschränken wir den Kreis der mechanischen Beschäftigungen — aber noch immer gilt das Gesetz des nothwendigen Maaßhaltens mit geistiger Anstrengung und des wohlthuenden Wechsels von Ruhe und Bewegung des Körpers — außerdem von Receptivität und Reproduction.

Unsere Ueberschrift lautet: „Schule und Haus.“ Wir haben zuvörderst einen Hinweis geben wollen auf die Bedeutsamkeit des Eintrittes des Kindes in die Schule und auf die Grundsätze, welche uns für die Einrichtung der Kleinkinderschule maßgebend zu sein scheinen. Aber es fordert uns jene Ueberschrift noch zu manch anderen Betrachtungen auf.

Wir müssen weiter reden von den Pflichten und Rechten der Eltern gegen die Schule und umgekehrt.

Die Pflichten der Eltern lassen sich in materielle und ethische eintheilen. Unter jenen verstehen wir die Entrichtung eines bestimmten Honorars seitens der Eltern für die Unterweisung ihrer Kinder, unter diesen das gesammte thatsächliche Verhalten der Familie gegenüber der Schule, ihren Einrichtungen, Gesetzen, Lehrern d. h. also z. B. die Unterstützung oder Durchkreuzung und Nichtachtung des von der Schule Angeordneten, die Art der

Urtheile, welche namentlich in Gegenwart ihrer Kinder die Eltern über Schularbeiten, Schuleinrichtungen und dergl. zu fällen belieben.

Bei Besprechung der materiellen Pflichten der Eltern gegen die Schule müssen wir sogleich die Frage über die Schule als Staats- oder Privatunternehmen in Betracht ziehen. Hat der Staat die Pflicht, das Unterrichts- und Erziehungswesen in seine Hand zu nehmen, oder ist dies Sache der einzelnen Unterthanen? Oder auch so: hat der Staat, wenn er die Unterrichts- und Erziehungsangelegenheit zu der seinigen macht, darum auch allein die Pflicht, seine Rechte mit den entsprechenden materiellen Leistungen zu decken? Denken wir uns den Staat als etwas mehr, als den bloßen Erhalter und Bewahrer von Eigenthum und Leben seiner Angehörigen (wie ihn u. a. Macaulay in seinem Essay über Gladstone's Buch über Kirche und Staat definirt,) denken wir ihn uns als den Inbegriff alles Strebens nach Erreichung des höchsten Culturgrades einer Nation (die sich eben in einem Staate zusammenfassen will,) dann fällt ihm auch naturgemäß mehr zu, als Verwaltung, Criminaljustiz, Polizei und Militär — dann gewinnt er entschieden einen humanistischen Bildungszweck, dann nimmt er ohne Frage eine pädagogische Aufgabe auf sich. Und wir haben schon anderwärts uns dahin ausgesprochen, daß der Idealstaat weit mehr positiv erziehend, als negativ corrigirend und strafend auftrete. Selbst jenem nächstliegenden, unmittelbaren Staatszwecke: der Erhaltung von Leben und Eigenthum der Bürger wird am sichersten Genüge geleistet werden, wenn der Staat den Charakter einer rationellen Pädagogik annimmt. Denn es müssen doch ethisch durchgebildete Individuen sein, welche die sicherste Garantie für Behauptung jener elementaren Staatszwecke gewähren. Mit allen Zwangsmitteln, mit Gefängniß und Arbeitshaus wird nur immer nachträglich erreicht, was durch die Staatspädagogik positiv aufgebaut werden könnte.*)

*) Wir wagen dieser Auffassung treu zu bleiben z. B. gegenüber den Ansichten W. v. Humboldt's (ges. W. I., 338).

Factisch ist es auch so, daß der Staat Schulen errichtet und unterhält, damit er keinen Mangel leide an immer neuen Organen seines Beamtenthums, damit sich die ihn vertretenden Leiter immer gehörig rekrutiren können. Und auch für so manche, rein reale oder wirthschaftliche Zwecke des Staates bedarf es sicherer Anhaltepunkte in Staatsanstalten, wie gewerblichen und polytechnischen Schulen.

Ohne Zweifel dürfen wir den Culturgrad eines Staates nach den Summen bemessen, die er auf Schul- und Erziehungszwecke verwendet. Immerhin aber kann dem Staate als solchem, d. h. den unmittelbar regierenden Behörden nicht alles in dieser Hinsicht zugemuthet werden. Auch hier bleibt mit Recht eine Individualisirung und Specificirung der Staats-Lasten und -Pflichten übrig. Die Aufgabe der Regierung nimmt füglich jede einzelne Gemeinde, ja Familie in ihre Hand und hilft sie nach Kräften lösen. Und die Gesetzgebungen lassen auch wirklich in allen Unterrichtsangelegenheiten den Corporationen nicht minder, als den Gemeinden und Familien einen weiten Spielraum zu freier selbstgewählter Entscheidung. Wir zweifeln auch, daß hier eine Art Centralisations- und Octroyirungsverfahren an seinem Platze sei, denn nur zu nahe liegt die Gefahr des Nivellirens und Uniformirens des geistigen Lebens der Nation. Auch angenommen also, daß ein stattlicher Fond im Staatsschatze für Unterrichts- und Erziehungszwecke vorhanden sei, und vorausgesetzt einen wirklich pädagogischen Trieb der leitenden Behörden, werden wir doch immer der privaten Unterstützung der Lehrthätigkeit mit vollem Bewußtsein das Wort reden. Und hier sind wir nun bei unserem eigentlichen Thema: den materiellen Pflichten der Eltern gegen die Schule wieder angelangt.

Wie wir das gemeinnützige, auf die Gemeindeangelegenheiten und vaterländische Interessen gerichtete Streben des Bürgers für eine wesentliche Bedingung und ein Hauptmerkmal seiner moralischen Haltung erklären möchten, so nicht minder die warme

Theilnahme des Vaters an dem Erziehungswerke seiner Kinder. Wir suchen in dem Werke der gewissenhaften Pflege der Kinder den Schwerpunkt für das Familienleben als ein geweihtes heiliges Institut. Die Familie, das Haus als eine Erziehungsstätte im Kleinen ist das Prototyp für die größere umfassendere Erziehungsanstalt, die wir schließlich im Idealstaate suchen. Durch die Erziehungsaufgabe erhält die Ehe ihre zurückwirkende Heiligung und Würdigung. Es dürfte kaum ein wirksameres Mittel geben, die Eltern auf eine gewisse Höhe des sittlichen Verhaltens zu erheben, als eben ihren warmen Eifer für die weise Leitung ihrer Kinder. Es schneidet dies Bemühen den Eltern sofort eine Menge sittlicher Verirrungen ab, die eben nur auf Kosten der Pflege ihrer Kinder behauptet werden können. Diese Pflege erfordert ja vor Allem jene Häuslichkeit, jene Hingabe und Opferfreudigkeit der Mutter, welche als die guten Engel und die schönsten Freuden des Familienlebens angesehen werden müssen. Wer Andere erziehen will, muß vor Allem unablässig an seiner eigenen Erziehung arbeiten — denn es bildet die möglichst reine unbefleckte Tugend und das ganze tugendschöne Erscheinen des Erziehers, der Erzieherin, das A. und O. alles wirksamen erzieherischen Einflusses. Es soll nur Niemand glauben, er könne sich seinerseits alles Unerlaubte erlauben und dürfte dann von den Unmündigen eine Befolgung seiner Pflichtgebote und allerlei strenger Forderungen erwarten. Nur der kann sich eines sicheren Erfolges seiner Erziehungsarbeit gewiß halten, der die Vollbringung des von ihm Geforderten in seiner eigenen Person, in seinem eigenen Leben darstellt. Von dieser Seite betrachtet, müssen nun freilich eine Menge Ehen und Familien sofort ihren Werth völlig verlieren. Es bedarf nur eines flüchtigen Blickes auf die Gemüths- und Denkart und auf die Durchschnittshandlungen einer großen Zahl von Müttern, Vätern, um ihre pädagogische Unfähigkeit, ja ihre gefährliche Einwirkung auf ihre Kinder sogleich zu durchschauen. Man pflegt leichtsinnig

abgeschlossene Ehen meist nur diejenigen zu nennen, welchen kein genügender materieller Unterhalt in Aussicht steht — wir möchten daneben und darüber die Ehen für die leichtsinnigsten erklären, welche von sittlich und geistig gänzlich unreifen Personen abgeschlossen werden. Denn sie sind doch im Grunde die Geburtsstätten verkommender Individuen, welche als wahrer Ballast der Staaten angesehen werden müssen. Wenn wir noch irgend einen Katechismus für dringend nothwendig erachten, so wäre es sicherlich ein Katechismus der Ehe — ein Ehezuchtbüchlein, aus dem alle in den Ehestand Eintretenden in einfachen, klaren, bündigen Worten die ganze Wucht ihrer Pflichten ersehen könnten. Unsere moralischen Unterweisungen in Schule und Kirche sind noch oft viel zu allgemein, viel zu wenig individualisirend und specificirend — weil noch oft aus zu wenig beobachtendem Geiste hervorgehend — als daß sie unmittelbar packen und ins Herz greifen könnten.

Aber nicht blos für die erste Kindheitspflegè und für eine weitere tadellose Führung der heranwachsenden Kinder machen wir die Eltern verantwortlich (nothwendige Ausnahmen natürlich abgerechnet), sondern auch für eine würdige Stellung derselben zu den Erziehungsstätten, denen sie dann ihre Pfleglinge anvertrauen. Wir wollen zugeben, daß es noch allenthalben viele Eltern gebe, welche ihren Kindern die (nach ihrem Ermessen) besten Schulen und vorzüglichsten Lehrer und Erzieher auserwählen und kein Opfer scheuen, um ihrer elterlichen Fürsorge jedes Genüge zu leisten. Indeß dürfte die Annahme gestattet sein, daß es daneben noch unzählig viele Väter und Mütter gebe, welche den billigsten Preis als Unterrichtshonorar noch für zu hoch halten, und ohne durch ihre Verhältnisse dazu genöthigt zu sein, den Fond für Putz und selbst schädliche Vergnügungen ihrer Kinder weit höher ansetzen, als den für ihre nützliche Unterweisung. Namentlich auf dem Lande finden wir die fabelhaftesten Begriffe von dem, was einem Lehrer zu gewähren sei. Die wohlhabendsten Bauern halten ein Schulgeld von kaum einem Thaler pro Jahr für

völlig genügend und glauben sich im Uebrigen durch Schlachtschüsseln und einige Naturaliengeschenke für völlig schadlos halten zu können. In zahlreichen bedürftigen Familien mag es eine Wohlthat sein, um einen mäßigen Preis eine leidliche Unterbringung der Kinder zu bewirken: aber eine freiwillige höhere Schul- und Erziehungssteuer sollten und müßten sich alle dazu Befähigten auferlegen. Der Umstand, daß es noch fort und fort an allen größeren Orten eine Menge sogenannter Rennthiere von Lehrern giebt, die von Schule zu Schule, von Haus zu Haus athemlos umherlaufen, um sich durch unzählige Privatstunden eine ausreichende Einnahme zu verschaffen, ist der sprechende Beweis dafür, daß weder der Staat, noch die Gemeinde, noch die Privaten dem Lehrerstande die gebührenden Existenzmittel gewähren. Es würde überhaupt mehr und im Ganzen bessere Lehrer geben, wenn ihrem Stande eine rosigere materielle Aussicht sich öffnete. Man ist gewohnt, nur den Volksschullehrer, namentlich den auf dem Lande wohnenden als das Aschenbrödel in dem Lehrerpersonal anzusehen: wenigstens die, in deutschen Staaten von den Landtagsabgeordneten mehrfach befürworteten, Gehaltserhöhungen schienen das zu bestätigen. Aber es giebt ein noch weiter ausgebreitetes Proletariat von Lehrern, als die Dorfschulmeister: es sind die oft zu Tode gehetzten d. h. mit Privatunterricht überladenen Lehrer von städtischen Bürgerschulen, Instituten und sogar hie und da von Realschulen. Z. B. sind die Gehalte der Lehrer an städtischen Realschulen theilweise der Art, daß Nebenverdienste gesucht werden müssen. Sie lassen sich nur gewinnen auf Kosten erstens der Thätigkeit des betreffenden Lehrers an seiner Hauptschule, zweitens nicht minder auf Kosten der übrigen Anstalten, an denen er zu arbeiten hat. Jeder einigermaßen bekannter gewordene und beliebtere Lehrer erhält ungesucht allerlei Engagements von Familien und Privatschulen: die Rücksicht auf Besserung seiner Existenzmittel bestimmt ihn allmählig, den ganzen Tag mit Lectionen zu besetzen. Seine Lehrthätigkeit wird so im Laufe der Zeit eine

recht mechanische; er arbeitet sich so müde, daß an Privatstudien bald nicht mehr zu denken ist. Er bewegt sich eben ewig in demselben Kreise, schreitet mit der Wissenschaft nicht fort und sinkt zum abgeblaßten Lohndiener herab. Manche anfänglich viel versprechende Lehrkraft wird so vorzeitig abgenützt — die minder kräftige Constitution verfällt einem baldigen Siechthum und vielleicht früher Auflösung. — An solchen Uebelständen, die offenbar im Hinblick auf die Wohlfahrt des Ganzen der Cultur eines Volkes schwer ins Gewicht fallen, trägt offenbar die schiefe Beurtheilung schuld, die man noch vielfach von der Ablohnung des Lehrers festhält. Es giebt aber kaum eine irgend wo übler angebrachte Sparsamkeit, als die im Felde des Schulwesens. Was wir dem Lehrer oft schnöde und knickerig vorenthalten, das entziehen wir zugleich der gesunden, thätigen Ausbildung unserer Kinder, unserer Jugend. Ganz anders natürlich kann der Lehrer wirken, dem ein geringeres Quantum von Lectionen die Möglichkeit zu fortgesetzten Privatstudien gestattet. Eine klägliche Kurzsichtigkeit verleitet so manche Schulbehörde, eine Lehrkraft sich lieber völlig aufreiben und ihre Schüler um eine möglichst vollkommene Unterweisung betrügen zu lassen, als daß sie sich zu einer Gehaltserhöhung bereit erklären sollte. Wir haben für dergleichen keinen andern, keinen treffenderen Ausdruck als den: Kameele verschlucken und Mücken seigen — oder als den einer sittlichen und intellectuellen Rohheit. Der Geist von oben wird aber selten seine Nachwirkung nach unten verfehlen. Der Mangel an Generosität in Honorirung der öffentlichen Lehrer, welche vom Staate oder einer städtischen Behörde unterhalten werden, pflanzt sich hinüber in die Kreise der Familien, der Privaten. Leider liegt auch hier die Annahme nahe, daß die Besserung der berührten Verhältnisse weniger durch noch so überzeugende Raisonnements, als durch eine, von innen heraus wachsende, gesundere und vernünftigere Auffassung von der ganzen Erziehungsarbeit und ihrer Bedeutung werde bewirkt werden können. Erst dann

wird der gesammte Lehrerstand eine würdige Stellung gewinnen, wenn die Welt der Erwachsenen überall mehr Verständniß für die Sache der Pädagogik gewonnen haben wird. Heut zu Tage kann jeder gewandte Commis, der für Correspondenz oder das Lager gut zu gebrauchen ist, darauf rechnen, in kürzeren Pausen eine Gratification oder Gehaltszulage zu erhalten: ehe aber die Eisenrinde springt, welche manche Schulbehörde um sich zu ziehen weiß, wenn es gilt, einem Gesuch um eine Honorarverbesserung Gehör zu schenken, kann so manche brave Lehrerkraft in die Grube hinabsinken. Besser man sammelt Capitalien aus den Schulgeldern, als daß man eine bedürftige Lehrerfamilie unterstützt; besser man behilft sich mit untergeordneten Organen, als daß man ein wirklich brauchbares entsprechend dotirt. Daß hier oft böser Wille, persönliche Beweggründe, verwandtschaftliche u. a. Interessen mit ins Spiel kommen können, wer wollte es leugnen oder für unmöglich halten? Nicht minder fest steht uns aber auch das Andere: daß hier eine wirkliche sittliche Rohheit vorliege oder mindestens ein gänzlicher Mangel an Einsicht in das dem allgemeinen Besten Frommende. In der That: (wir wiederholen dies ausdrücklich) — es ist nicht blos der Dorfschulmeister und der Lehrer an städtischen Bürgerschulen, der zu einer kläglichen, Kraft aufreibenden Vielgeschäftigkeit durch mangelhafte Dotirung genöthigt wird, — auch unter den Realschul- und besonders unter den Institutslehrern giebt es Unzählige, welche, um nur leidlich auszukommen, eine ganze Last von Privatstunden auf sich nehmen. Doch wir brauchen nicht zu wiederholen, welchen bedenklichen Rückschlag dieser Uebelstand der Wirksamkeit der betreffenden Lehrer versetze. Ein Verbot gegen das Ertheilen von Privatunterricht überhaupt, oder wenigstens gegen eine Ueberzahl von dergleichen Nebenbeschäftigungen ließe sich nur in dem *einen* Falle billigen, daß die Aufsichtsbehörden erst die *positiven* Mittel zu einer weisen Beschränkung der Lohn suchenden Arbeiter unter den Lehrern beschafft hätten. Hält man uns das: „Woher

die Mittel nehmen?" entgegen — so haben wir zweierlei zu antworten: erstlich die höhere und gleichmäßige Besteuerung der Gemeindemitglieder auf die Bedürfnisse des Unterrichts und sodann die Herstellung eines Gleichgewichts in den Staatsausgaben für den einen und anderen der vom Staate mit materiellen Mitteln zu verfolgenden Zwecke. Es scheint uns eine der ersten Forderungen in Betreff der Verwendung der Staatseinnahmen, daß dieselben nicht auf Kosten der ersten und dringendsten Bedingungen für die Herstellung einer allgemeinen Wohlfahrt der Staatsunterthanen zu vielen ferner liegenden, mehr in der Tradition, als in vernünftigem Urtheil begründeten Aufgaben verbraucht werden. Immerhin bleibt die Frage zu entscheiden: inwieweit der Staat als solcher d. h. die Staatsbehörde oder der Einzelne von der Gemeinde die Hauptlast in Dotirung der Unterrichtsorgane auf sich zu nehmen habe. Ohne Zweifel bedarf der Staat starker Garantien für die Beschaffung seiner materiellen und sittlichen Existenz zu Hülfe kommender Personen; kann und darf er sich hierbei ausschließlich auf den guten Willen der Gemeinden und Gemeindeglieder verlassen? Auch dürfte es als feststehende Norm anzusehen sein: wer Rechte verlangt, muß Pflichten eingehen; wer herrschen will, muß auch seinerseits etwas gewähren. Aber wenn irgend welche Steuern uns durchaus berechtigt erscheinen müssen, so wahrlich die auf das Schul- und Erziehungswesen.

Auf das engste mit den materiellen Pflichten der Familie gegen die Schule scheinen uns die ethischen zusammenzuhängen. Die Herabsetzung des Preises für die Leistungen des Lehrers und Erziehers entspringt naturgemäß aus einer Geringschätzung der zu honorirenden Person. Führt aber auch wieder zu einer solchen hin. Worauf wir hohen Werth legen, was wir eifrig erstreben, dafür setzen wir auch gern einen höheren Preis ein. Und wie-

derum: was sich äußerlich nicht sonderlich präsentiren kann, was den Stempel der Dürftigkeit, ja der Noth und Abhängigkeit an sich trägt, macht gemeinsam namentlich bei allen minder Gebildeten wenig Glück. Man giebt sich um den minder Begüterten eben keine Mühe. Das liegt im Charakter einer jeden Zeit, die in erster Linie das Princip „Macht Geld" aufstellt. Sollen wir aus Erfahrung reden, so haben wir namentlich in einer kleineren Stadt Thüringens eine große und ganz entschiedene Zuvorkommenheit der Eltern gegen die Lehrer ihrer Kinder wahrgenommen; auch auf dem Lande bemerkten wir meist einen gewissen Respekt der Bauern vor ihrem Lehrer und namentlich freute uns die Wahrnehmung, daß die wohlhabenderen Besitzer von Bauergütern, Mühlen u. drgl. keinerlei Geringschätzung gegen die Lehrer ihrer Gegend an den Tag legten, sondern mit ihnen vielfachen geselligen Verkehr eingingen. Dagegen machten wir anderwärts die betrübende Beobachtung, daß die Eltern so gut wie keine Berührung mit den Lehrern ihrer Kinder suchten, lieber über sie wegfielen, als daß sie auch nur ein Wort mit ihnen gewechselt hätten. Auch kam es uns vor, als ob manche Directoren einen privaten Verkehr ihrer Collegen mit den Eltern ihrer Schüler gar nicht wünschenswerth gefunden hätten, sondern Alles und Jedes durch ihre eigne Hand gehen lassen wollten. Bequemlichkeit, Geringschätzung des Lehrers, das Verhalten des Directors, der Bildungsstand der Eltern sind die Haupterklärungsgründe für das fremdartige, kühle Verhältniß, in welchem so häufig Schule und Haus zu einander stehen. Eine beklagenswerthe Erscheinung und zwar nach zwei Seiten: einmal wird der Schule zu ihrem Wirken dadurch eine wesentliche Stütze geraubt und dann verliert damit die Familie selbst einen sehr wichtigen Bestandtheil ihrer ethischen Beziehungen. Je lebendiger und angenehmer die Wechselbeziehung zwischen Haus und Schule sich gestaltet, desto intensiver wird die Wirksamkeit der letzteren, desto heiliger, inhaltreicher das Leben des ersteren. Der Lehrer bedarf der Einsicht

in das Haus seines Schülers, der Bekanntschaft mit dessen Familienverhältnissen als der Vorgeschichte — so zu sagen — des zu erziehenden Objekts. Und verstehen, möglichst klar durchschauen, muß ich doch offenbar den Boden, auf dem mein Zögling erwachsen ist, die Fäden muß ich kennen, mit denen er an Gewohnheiten, gewisse Anschauungen und Urtheile gekettet ist, damit ich gleich einem geschickten Anatomen meinen Körper in Angriff nehmen und nach Art des weisen Arztes meinen Patienten richtig behandeln kann. Zum Verständniß meines Zöglings gehört allezeit mehr oder weniger einiger Einblick in seine Familie, wenn gleich ich bis zu einem gewissen Grade recht wohl aus der Beschaffenheit desselben auf sein häusliches Klima und seine Familiengrundlage Rückschlüsse machen kann. Zu einer liebevollen, gerechten Beurtheilung und Führung des Zöglings gehört, wie gesagt, eine innige Wechselbeziehung zwischen Haus und Schule: im anderen Falle wird der Erzieher hundertfach fehlgreifen, plump darauf losarbeiten weil eben die Diagnose fehlt. Aber stehen denn dem Lehrer die Häuser offen, geben die Familien Zutritt? Im Durchschnitt ist das selten. Am häufigsten dürfte noch der kleine Ueberrest eines biederen gediegenen Mittelstandes oder eines wahrhaft gebildeten Beamtenthums ein Bedürfniß nach Zusammenhang mit der Schule fühlen. Wogegen der schnell reich gewordene Geldmann und die hohe Aristokratie eine stark fühlbare Geringschätzung gegen den Lehrerstand häufig genug zu erkennen geben werden. Indem wir aber in jedem Falle die Gestaltung eines wirklich sittlichen Verhältnisses zwischen Schule und Haus oder zwischen Eltern und Lehrern fordern, glauben wir wohlzuthun, unsere Gedanken hierüber nach 3 Fragen hin zu vertheilen: 1) welche Aufgaben kann sich der Lehrer für seine Beziehung zu der Familie seines Zöglings stellen, 2) welche Rechte und Pflichten sind den Eltern in ihrem Verhältniß zur Schule zuzuweisen und 3) welche Mittel dürften zu der Herstellung eines

geeigneten Verhältnisses zwischen Haus und Schule führen?

Zuerst der Lehrer in seinen Beziehungen zum Hause. Es läßt sich hier — je nach der Beschaffenheit der Familien, je nach der Begabung des Lehrers und je nach den socialen Verhältnissen — eine Steigerung denken von der bloßen Bekanntschaft des Lehrers mit den Eltern seines Zöglings, von der bloßen Einsicht in dessen Familienverhältnisse bis zu einer tiefer eingehenden seelsorgerischen Thätigkeit, welche der Lehrer z. B. in sehr armen und verkommenen, aber noch zugänglichen und rettungsfähigen Familien ausüben kann. Jene erste und einfachste Art des Verkehrs wird sich am leichtesten, vielleicht auch am schicklichsten da ins Werk setzen lassen, wo die Einrichtung von Tutoren oder Specialerziehern getroffen ist: so daß jedem Lehrer eine gewisse Zahl von Schülern zu besonderer Vertretung und Führung überwiesen werden (Patrone und Clienten). Nichts liegt da näher, als daß der Tutor sich mit den Eltern der Specialisten näher bekannt mache, sie zuweilen besuche, über seinen Clienten Mittheilungen mache oder sich Auskunft hole. Und wir sollten meinen, daß selbst die sprödesten Eltern ein Bedürfniß fühlen müßten, mit dem Manne sich zu jeweiligen Conferenzen einzulassen, dem in erhöhtem Grade die Sorge für ihr Kind anvertraut wurde. — Oder aber auch die Einrichtung von Klassenlehrern bildet für unsere Absichten eine passende Handhabe. Ihm, dem Klassenlehrer läge es zunächst ob, mit den Familien seiner Klassengemeinde in Verbindung zu treten. Drittens aber könnte auch die Einrichtung bestehen, daß in Conferenzen durch Beschluß des Collegiums abwechselnd dem und jenem Lehrer der Auftrag würde, die oder jene Familie aufzusuchen, um über den und jenen Zögling Erkundigungen einzuziehen oder Mittheilungen von Wichtigkeit zu machen. Sollte endlich der Director das alleinige Organ bilden für einen regen Verkehr zwischen Schule und Haus? Bei jeder zahlreichen Schulgemeinde wäre dies von vorn herein unmöglich.

Was aber die Hauptsache ist: die Theilung dieser Arbeit ist in hohem Grade ein Mittel zur Förderung des pädagogischen Interesses des einzelnen Lehrers; sein Auge wird für Seelsorge geschärft; er hört auf, bloßer Stundenhauer zu sein; er gewinnt lebhaftere Theilnahme für seinen Zögling — und je eingehender unsere Forderung der Familienbesuche oder der specielleren häufigeren Correspondenzen befriedigt wird, desto mehr kann der Zögling selbst gefördert werden, desto mehr fühlt er sich in Arbeit genommen, desto unentfliehbarer wird seine Fügsamkeit gegen die doppelten Gebote des Hauses und der Schule, desto mächtiger, intensiver dringen die erziehenden Gewalten auf ihn ein, desto weniger kann er daran denken, sich geschickt aus der Schlinge ziehen zu wollen, desto mehr Kraft, Zusammenhang und Gedeihen kommt in die Erziehungsarbeit, desto seltnere Mißverständnisse, üble Herüber- und Hinüberträgereien, desto mehr — tüchtige, wirklich pädagogisch fühlende und strebende Lehrer, desto mehr vernünftige, mit den ersten und heiligsten Aufgaben ihres Bestehens Ernst machende Eltern. Selbstverständlich setzen wir gereiftere, taktvolle Lehrer voraus, wenn wir ihnen einen solchen Zutritt in die Familie anweisen wollen: gesinnungslose, schwatzhafte, an Erfahrungen arme, zu Beobachtungen noch unfähige Persönlichkeiten lassen sich dafür nicht sogleich verwenden. Aber sind wir in dem glücklichen Besitze gereifter, einsichtsvoller, gesellschaftlichen Takt beobachtender Lehrer, so möchten wir sie um jeden Preis vom Direktor oder vom Collegium ausgesandt sehen gleich Missionären in die Familien der Schüler, und sie ausgestattet wissen mit verschiedenen Vollmachten zur Anknüpfung eines engeren Verkehrs mit den nahe und entfernt wohnenden Eltern der Zöglinge. Wird unserer Forderung nicht genügt, so wird — wir wagen es zu behaupten — dem Wirken der Schule und der pädagogischen Ausbildung der Lehrer ein durch nichts zu ersetzender Hebel ausgebrochen, so geht mancher Schüler ohne Noth zu Grunde, so bekommt das ganze Schultreiben den fatalen Charakter des

büreaukratisch-mechanischen Wirkens und den üblen Beigeschmack eines polizeilich eingerichteten Instituts; so verlieren wir aber auch — wie gesagt — ein gut Theil bildungsfähigen Lehrerkapitals und auf sittlichen Grundlagen erbauten Familienlebens.

Familienbesuche oder häufigere und eingehendere Correspondenzen der Lehrer mit den Familien ihrer Schüler können — um einzelne bestimmte Fälle anzuführen — von großem Nutzen werden, sofern sie 1) überhaupt (wie bereits erwähnt), das sicherste Verständniß des Zöglings an die Hand geben; 2) die Möglichkeiten aufzeigen, die man sich für die Erziehung des Zöglings stellen darf; 3) die Mittel mit bestimmen helfen, die man in dem und jenem Falle mit Erfolg wird anwenden können; 4) eine laufende sichere Controle über den Schüler an die Hand geben; 5) etwaige Mißverständnisse — durch irrthümliche Berichte der Schüler herbeigeführt — verhüten; 6) etwaigen Klagen der Schüler schnell auf die Spur kommen und dieselben in das rechte Licht setzen; 7) andauernde Unfertigkeiten des Schülers, seinen auffälligen Unfleiß, ungewöhnliche Schulversäumnisse u. s. w. möglichst rasch zur Kenntniß der Eltern bringen. — — Sollte sich der Lehrer nach längerem Verkehr mit den und jenen Familien überzeugen, daß hier für ihn kein Faden anzuknüpfen sei, oder daß der Familienboden des einen und anderen Zöglings ganz im Argen liege, so erhielte er damit wenigstens mannigfache brauchbare Winke für die Behandlung des eben dort erwachsenden Schülers. Hätte er Macht und Gelegenheit dazu, so könnte er unter Umständen für eine geeignete Verpflanzung des Zöglings auf entsprechenderen Boden Sorge tragen. Takt- und Lieblosigkeit, Mangel an Einsicht und Gerechtigkeit müssen und werden nur zu häufig die Folgen eines nicht genügenden und nicht geregelten Verkehrs zwischen Schule und Haus sein, — für die glückliche Führung erweist sich dieselbe geradezu als

unentbehrlich. Immerhin wollen wir eines Nachtheiles nicht vergessen, der vielleicht aus dem von uns beregten Verhältniß zwischen Familie und Schule erwachsen kann: wir meinen die etwaige Abhängigkeit und Befangenheit, die sich bei dem oder jenem Lehrer bei der Führung der Schüler herausstellen könnte. Das können aber doch nur Ausnahmen sein — und Charakterlosigkeit wird sich auch unter allen anderen Formen breit zu machen wissen.

Da namentlich in größeren Städten vorläufig an ein näheres Zusammentreten von Eltern und Lehrern in der gegebenen Weise kaum zu denken sein dürfte, so muß wenigstens eine Vorbereitung dazu getroffen, so müssen nach beiden Seiten hin die Fesseln gesprengt werden. Uns scheint, daß dazu wesentlich die Directorialgeschicklichkeit werde beitragen können. Die Directoren müssen Veranstaltungen treffen, um unvermerkt den Eltern größeres Interesse für Schule und Lehrer abzugewinnen. Herbeiziehung derselben zu allen Schulfeierlichkeiten, Beauftragung der Lehrer mit Missionen an die Eltern in Angelegenheiten ihrer Söhne 2c.

Wir haben die andere Seite vor uns: die ethischen Pflichten und Rechte der Eltern, der Familie gegenüber der Schule. Für berechtigt halten wir die Eltern zu Folgendem: vor Allem von der Schule den Geist der Gewissenhaftigkeit, des heiligen Berufsamtes, der Wahrhaftigkeit, der Treue, der Sauberkeit und Ordnung, der Zucht und Liebe zu erwarten. Indem ich mein Kind einer Anstalt anvertraue, übergebe ich ihr eine wohl zu bewahrende, wohl zu pflegende Seele — und thue das mit den liebsten, erlaubtesten, seligsten Hoffnungen. Ach müßten wir doch nicht sagen, daß der Eintritt unseres Kindes in die Schule oft gleichbedeutend sei mit Eintritt desselben in eine Stätte voll Verlockungen und Verführungen zu allerlei Unsauberkeit, Frechheit, Verdorbenheit. Nicht immer sind die Schulen Werkstätten Gottes, — oft mehr solche des Teufels zu nennen. Wie leicht schleicht der Geist der Unordnung — im weitesten Sinne des Wortes — in eine solche vielleicht gerade recht fleißig besuchte Schule! Der Director ist Mode-

diener in Sachen aller Unterrichtsfragen, er beugt sich vor Stand und Reichthum, und hat nie einen tieferen Blick in die Aufgaben und das Wesen der Erziehung gethan, er ist ein überzeugungsloser Schwätzer, ein seichter Alltagsmensch: wie sollte er seiner Anstalt überhaupt einen Geist aufprägen können. Dieselbe gleicht einer in Gang gebrachten Maschine, nicht einem höheren lebendigen Organismus. Bittre Täuschung also der Eltern! Aber sie haben vielleicht zu oberflächlich nach der ersten Erziehungsstätte gesucht und sich vom Scheine blenden lassen. Für berechtigt halten wir ferner — im Einzelnen — die Eltern dazu, zuweilen Zutritt zu den Unterrichtsstunden oder auf dem Spielplatz zu erhalten, häufigere gewissenhafte (!) Censirung ihrer Kinder zu empfangen und in allen den Fällen, wo ihnen eine Schuleinrichtung und ein Schulereigniß nicht einleuchten will z. B. eine zu lange Zurückhaltung der Kinder in der Schule, Ueberbürdung mit häuslichen Arbeiten, gewisse Arten von Strafen, auffällige Taktlosigkeit eines Lehrers, bedenkliches Gebahren einiger Schüler, entschieden unpassende Beschaffenheit gewisser Aufgaben — sich in aller Offenheit und Vertraulichkeit entweder an den Director, oder an den betreffenden Tutor oder Klassenlehrer zu wenden, um sich Aufklärung und Beruhigung gewähren zu lassen. Wie unendlich viele Mißhelligkeiten, Intriguen und elende Klatschereien können bei einem solchen offenen Entgegenkommen von Seiten der Eltern vermieden und umgangen werden!

Für verpflichtet dagegen halten wir die Eltern dazu, daß sie vor Allem den sämmtlichen Einrichtungen und dem Lehrkörper der Schule ihr ganzes Vertrauen entgegen bringen und ihnen die gebührende Achtung schenken. Nichts ist häufiger, als ein willkürliches Durchbrechen der Schul- und Unterrichtsordnung von Seiten der Eltern: unnöthiges Zurückhalten der Kinder von dem Schulbesuche, Auflehnung gegen gewisse Schulstrafen 2c. Will man dem Zögling Achtung vor Schule und ihren Organen einflößen, so muß diese im Hause, in der Familie zuerst gehegt und

gepflegt werden. Hört das Kind aus dem Munde und im Bekanntenkreise der Eltern weniger takt- und achtungsvoll von Schule und Lehrern reden, verleiten vielleicht die Eltern gradezu ihre Kinder zu gewissenloser Gleichgültigkeit gegen die Gebote und Forderungen der Schule: woher soll dann Pietät kommen?! Die Pflicht der Eltern ist es auch, darauf zu halten, daß ihre Kinder — für den Fall häuslicher Aufgaben — die nöthige Muße finden, diese Aufgaben zu lösen. Es ist ein mächtiger Hebel für das glückliche Gedeihen eines Kindes, für seine erfreulichen Fortschritte im Lernen, daß die Eltern Notiz von seinem Schulpensum nehmen, es mit ihm durchnehmen. — — Nur zum eigentlichen „Helfen“ darf es natürlich nicht kommen. Man vermißt heute so vielfach die Pietät der Heranwachsenden gegen Eltern, Lehrer, gegen Staat und Kirche. Sehr begreiflich. Die Pietätlosigkeit vieler Erwachsenen z. B. gerade der Schule gegenüber, ist ein ungemein üppig wuchernder Boden für entsprechende taube und kranke Pflanzen. Verfasser hatte schon so manchesmal Gelegenheit, von einer unglaublichen Rohheit der Eltern oder anderer Vorgesetzter in ihrem Verhalten zu Schule und Lehrer Zeuge zu sein. Ihm sind Eltern bekannt geworden, welche beim Austritte ihrer Söhne aus einer Lehrerfamilie — nach mehrjährigem Aufenthalte — kein Wort des Abschiedes, geschweige des Dankes vorzubringen wußten; Eltern, welche ohne alle Nachfrage ihre Söhne mehrere Wochen über die Ferienzeit hinaus zurückhielten; Eltern, welche ihren Söhnen auferlegte Strafen ohne Weiteres cassirten und dann höchstens brutale Briefe an den strafenden Lehrer zu richten wußten; Vorgesetzte, welche in Gegenwart ihrer Pflegebefohlenen den Lehrer auf das rücksichtsloseste behandelten. Die Pflicht der Familie ist es, um zusammenzufassen, sich als ein einiges sittliches Ganzes mit der Schule zu fühlen und im Lehrer eine Person zu erkennen, welche gemeinschaftlich mit den Eltern die jungen Unmündigen nach den höchsten Zielen hinzuführen, sie zu

wirklichen Menschen zu bilden hat. Leider erblicken Tausende in den Schulen nichts weiter, als Abrichtungsanstalten für Elementar- und dann weiter für gewisse Fachkenntnisse: höher hinauf wollen sich nur Seltene versteigen.

Referat aus dem Entwurf eines Reglements für die unter dem kaiserlich russischen Ministerium der Volksaufklärung stehenden allgemeinen Bildungsanstalten.

(Uebersetzt und herausgegeben auf allerhöchsten Befehl Sr. Majestät des Kaisers, unter der Redaction von Dr. H. von Taneeff, kaiserlich russischem wirklichem Staatsrath.)

Wir haben es hier nur mit dem Entwurf zu thun, soweit er zunächst die Volksschule betrifft, und beantworten eine Reihe von Fragen nach dem Inhalte des uns vorliegenden Aktenstückes.

1. Welches Ziel wird der Volksschule gesteckt?

Sie soll allen Individuen, ohne Unterschied des Geschlechts und Standes, die Vortheile der Aufklärung zuführen.

2. Welche Stellung nimmt sie unter den übrigen allgemeinen Bildungsanstalten ein?

Sie reiht sich an das Gymnasium und Progymnasium als drittes Glied. (Der aus der Volksschule mit Ehren Entlassene kann ohne besondere Prüfung in die 1. (letzte) Klasse des Progymnasiums aufgenommen werden.)

3. Unter wessen Leitung steht die Volksschule?

Das Ministerium der Volksaufklärung bildet die höchste Spitze der leitenden Behörden (es bestimmt namentlich den Lehrkursus der Volksschule, bestätigt die vom Kurator des Lehrbezirks vorgenommene Wahl des Volksschulen-Direktors ꝛc.). Unter dem-

selben sind der Kurator des Lehrbezirks, der Volksschuldirektor des Gouvernements, der von den Gemeinden gewählte Patron, resp. Schiedsrichter, sodann endlich die Gemeinde (in ökonomischer Beziehung) und Lehrer solche leitende Personen.

4. Welche nähere Bestimmungen sind zu bemerken hinsichtlich der Amtspflichten der einen und andern dieser leitenden Personen?

Die Volksschuldirektoren haben (in Gemeinschaft mit ihren Adjunkten) sämmtliche Volksschulen ihrer Gouvernements zu inspiciren, jährliche Berichte über die Resultate ihrer Visitationsreisen an das Ministerium der Volksaufklärung einzusenden, die von den Patronen gewählten Lehrer zu bestätigen ꝛc. Die Patrone haben die moralische Führung des Lehrers zu überwachen, auf die rechte Instandhaltung der ihm anvertrauten Schule zu sehen, die Lehrer zu wählen ꝛc. Die Gemeinde hat die selbstständige ökonomische Leitung der Volksschule, wenn dieselbe ganz aus Gemeindemitteln erhalten wird.

5. Wo sind Volksschulen zu errichten?

In allen Dörfern und Städten, und zwar soll auf 1000 Seelen wenigstens je eine Volksschule kommen.

6. Wer unterhält die Volksschule?

Die Gemeinde und nur bei zu großer Armuth einer solchen auch der Staat. Und zwar hat die Gemeinde nicht blos für Schullokal, Lehrergehalt u. dergl., sondern auch für die Beschaffung der Lehrhilfsmittel zu sorgen.

7. Welche Lehrgegenstände gelten für die Volksschule?

Religion, Anschauungsunterricht, Sprachlehre (Muttersprache und Kirchensprache), Schreiben, Rechnen, Singen, Turnen, Handarbeiten für Mädchen.

8. In wie viele Abtheilungen soll die Volksschule zerfallen?

Höchstens in 3, mit je einem Lehrer.

9. Wie weit soll der Termin für den Besuch der Volksschule ausgedehnt werden?

Auf unbestimmte Zeit.

10. Von wem kann die Volksschule besucht werden?

Von jedem Kinde, welches das 7., resp. 8. Lebensjahr erreicht hat.

11. Wer hat das Recht in der Volksschule zu unterrichten?

Zunächst die in den sogenannten Lehrerinstituten auf den Beruf eines Volksschullehrers Vorbereiteten; ferner die Parochialgeistlichen,*) in deren Sprengel die betreffende Volksschule gehört; sodann die auf Gymnasien, Universitäten und in geistlichen Seminarien gebildeten Männer,*) endlich jeder Andere, den der Volksschuldirektor für fähig dazu erachtet. Für den Unterricht in der Religion sollen der Regel nach die Geistlichen bestimmt sein;**) ausnahmsweise darf auch der sogenannte „Lehrer" diesen Unterricht übernehmen (niemals aber eine Lehrerin). Lehrerinnen sind zunächst nur für den weiblichen Theil der Schulgemeinde zulässig; unter Umständen können sie jedoch auch in gemischten Klassen unterrichten.

12. Welche Bestimmungen gelten für die Lehrerinstitute als die eigentlichen Vorbereitungsanstalten der Volksschullehrer?

Sie sind geschlossene Anstalten. Lehrer und Schüler sollen eine Familie bilden. Die Unterhaltungskosten übernimmt der Staat oder eine Privatperson, die sich das Recht zur Gründung eines Lehrerinstituts erworben hat. Vor dem 16. Lebensjahr wird Niemand zum Eintritt in das Institut zugelassen. Vorausgesetzt werden bei dem Aufzunehmenden die Kenntnisse, welche der vollständige Volks-Schulkursus gewährt. Einer halbjährigen Probezeit hat sich der Noviz zu unterwerfen. Er muß frei von allen solchen körperlichen Fehlern sein, die für den Lehrerberuf hinderlich werden können. Die Schülerzahl soll nicht 60 übersteigen. Je 5 sollen in einer Zelle zusammenwohnen. Jeder Schüler hat seinen Tutor unter den Lehrern.

---

*) Sehr beachtenswerth.
**) NB.

Die Lehrerfamilien wohnen im Gebäude des Instituts, haben mit dem Schülercötus gemeinschaftlichen Tisch. Der Kursus ist auf 3 größere Abtheilungen zu je 1½ Jahre bestimmt. Wer denselben absolvirt hat, muß dem Staate zunächst 6 Jahre für die Verwaltung eines Volksschullehreramtes zu Diensten stehen. Neben dem theoretischen Kursus besteht für die Schüler der 2. und 3. Abtheilung ein praktischer. Es werden in einer, mit dem Institut verbundenen, Uebungsschule die nöthigen Vorbereitungen auf die Lehrerpraxis getroffen. Die Lehrgegenstände sollen im Ganzen dem Lehrcursus der Volksschule entsprechend festgestellt werden. Als solche Disciplinen werden aufgeführt: Pädagogik, Didaktik, Religion, Sprachunterricht, Geometrie, Arithmetik, Geschichte, Naturlehre, Linearzeichnen, Gesang, Gymnastik, Garten- und Feldbau (an der Hand eines Musterfelds). Die Lehrmethode soll die katechetische sein. Auf die Erlernung der rechten Lehrmethode soll besonderes Augenmerk gerichtet werden. Die unmittelbare Oberleitung des Instituts führt der Inspector, der zum Lehrerkollegium gehört, aber namentlich mit dem Vortrage der Pädagogik und Didaktik betraut ist. Eine längere pädagogische Praxis ist eine Hauptbedingung für die Erlangung einer Lehrerstelle an dem Lehrerinstitute; ein akademischer Grad wird dabei nicht vorausgesetzt.

13. Welche Pflichten und Rechte und welches Einkommen hat der Volksschullehrer?

Er hat besonders auf jene moralische Würde in seiner Person zu halten, vermöge deren allein er seinen Schülern gegenüber die wahre Autorität genießen kann. Sein Strafrecht (in der Schule) soll sich durchaus auf Ermahnungen u. dergl. beschränken; zu körperlichen Züchtigungen soll er durchaus nicht schreiten. — Das Einkommen des Lehrers in einer städtischen Volksschule wird jährlich auf 250, in einer ländlichen auf 200, resp. 150 Rubel festgesetzt. Der Lehrer auf dem Lande bezieht mancherlei Einkünfte in Naturalien.

14. Welche Bestimmungen gelten in Betreff der Belobungen und Pensionirung des Volksschullehrers?

Die Volksschullehrer werden, wenn sie zum steuerpflichtigen Stand gehören, nach 12jähriger Amtsthätigkeit zu persönlichen Ehrenbürgern erhoben; für ausgezeichnete Erfüllung der Lehrerpflichten im Laufe von 20 Jahren aber können sie das erbliche Ehrenbürgerrecht erhalten. Dem steuerpflichtigen Stande angehörige Volksschullehrer sind während der ganzen Dauer ihrer Amtszeit nicht allein von der Rekrutirung, sondern auch von allen öffentlichen Lasten befreit. Sie haben das Recht auf Pension, Medaillen und Orden. (Für 10jährigen eifrigen Dienst eine silberne Medaille, für 20jährigen ausgezeichneten Dienst der Stanislausorden 3. Klasse.) — Nach 10jähriger Thätigkeit erhält der Volksschullehrer $^1/_3$, nach 20jähriger Dienstzeit $^2/_3$ des Gehalts als Zulage aus dem Reserveschulfonds. Die Lehrer und Religionslehrer in der Volksschule erhalten nach 25jährigem Dienste $^2/_3$ der Jahresgage als Pension. Diese Pension wird ihnen, falls sie im Dienste bleiben, außer ihrem Gehalte ausgezahlt.

Nachdem wir so einen kurzen Auszug aus dem, die Volksschule betreffenden Bestimmungen des Entwurfs vorgelegt, mögen einige Anmerkungen zu der einen oder andern dieser Bestimmungen beigefügt werden.

Was zuerst die ökonomische Verwaltung der Volksschule angeht, so finden wir es bedenklich, den Gemeinden einen so großen Spielraum für ihr Belieben zu eröffnen. Gewisse feste Normen für das, was die Gemeinde für den gesammten Schulapparat, unter allen Umständen zu liefern hat, möchten mindestens nöthig sein, um nicht die Existenz und das Gedeihen einer Schule zu einem Spielballe der Willkür zu machen. Der mit den realen Bedürfnissen einer Schule wenig betraute Laie wird manches für überflüssig halten, was doch sehr nothwendig ist. Jedenfalls setzt die Einrichtung einsichtsvolle und opferwillige Gemeindevorstände voraus, die Beredsamkeit genug besitzen, um etwaige neue Auf-

lagen plausibel zu machen. Zwar wissen wir aus Erfahrung, daß auch anderweitige Quellen, aus denen Schulen gespeist werden, ziemlich karg fließen; aber nach dem Stande unserer Bauern zu urtheilen, wird es harte Kämpfe kosten, um die Gemeindeglieder an eine ausreichende, regelmäßige Schulsteuer zu gewöhnen.

Was ferner die Rechte der sogenannten „Patrone" angeht, so finden wir dieselben in keinem entsprechenden Verhältniß zu den Bildungsansprüchen, die an sie gemacht werden sollen. Ein Mann, der nur Elementarkenntnisse besitzt, ist unmöglich zu einer unmittelbaren Beaufsichtigung einer Schule geschickt, und wie sollte er vollends im Stande sein, die Wahl eines Lehrers vorzunehmen, um sie auch nur der Bestätigung des Schuldirektors zu unterbreiten! Daß die Gemeindevorsteher in das Interesse für ihre Schulen lebhaft gezogen werden, finden wir durchaus angemessen; nur muß der Kreis ihrer, die Schule betreffenden, Funktionen enger begränzt sein, als es hier der Fall zu sein scheint.

Die Lehrgegenstände betreffend, so können wir uns unmöglich mit der Scheidung von „Religionslehrern" und „Lehrern" einverstanden erklären. Wenn wir es auf der einen Seite für ganz vortrefflich erklären müssen, daß die Geistlichen zu einer regelmäßigen Thätigkeit in der Volksschule herangezogen werden — indem wir hiermit deren gesammtem Wirkungskreis ein neues, schönes, reiches Feld eröffnet sehen —, können wir auf der andern Seite es nur beklagen, wenn den „Lehrern" der Religionsunterricht prinzipiell entzogen bleiben soll. Man bedenke doch, daß der Volksschulunterricht ohnehin einen sehr kleinen Umfang von Lehrgegenständen aufweist; man erwäge, daß der übrige Unterricht: im Schreiben, Rechnen, Lesen, wie er mit kleinen Kindern von 7 Jahren betrieben sein will, dem Lehrer sehr viel rein mechanisches Werk aufbürdet und er also ein doppeltes Bedürfniß nach einem Unterricht fühlen wird, der zum Betreten eines geistigeren, idealeren Gebietes Gelegenheit bietet; und man vergesse nicht, daß gerade die Ertheilung des Religionsunterrichtes und

die Vorbereitung auf denselben dem Volksschullehrer eine fortdauernde, wohlthätig fördernde geistige wie gemüthliche Anregung gewähren wird, welche entbehrend, er doppelt leicht in eine rein mechanische, geistlose Führung seines Berufs verfallen kann. Ueberdies wird die Autorität des Lehrers der Schulgemeinde gegenüber keinesfalls gehoben werden, wenn ein so wichtiger Unterrichtsgegenstand demselben in der Hauptsache verschlossen bleibt. Wir geben zu, daß eine tiefere wissenschaftliche, namentlich philosophisch-historische Bildung, wie sie voraussichtlich dem Geistlichen mehr zu Gebote steht, als dem im Lehrerinstitute Gebildeten, eine wesentliche Bedingung und Grundlage für einen tüchtigen Religionsunterricht bleiben werde, aber auch der einfacher Gebildete, wenn nur tief Empfindende und klar Denkende wird bei redlichem, reinem Willen und edlem Streben namentlich dann ein ganz schätzbarer Religionslehrer sein, wenn eine vorwiegende Anlehnung an objectiv gegebene Stoffe gefordert wird. Bezweckt die Ertheilung des Religionsunterrichts durch den Geistlichen etwa die ununterbrochene Kontrole des gesammten Unterrichts einer Volksschule von Seiten des Geistlichen, so müßten wir darin eine Aussaat für schlimme Zwietracht in dem Leben mancher Schule erblicken. E i n e T h e i l u n g d e r A r b e i t i n d e r V o l k s s c h u l e a n G e i s t l i c h e u n d L e h r e r begrüßen wir, wie gesagt, als eine ungemein viel verheißende Einrichtung, dagegen erscheint uns die Ausschließung des Lehrers vom Religionsunterrichte als etwas, namentlich mit Rücksicht auf das so wünschenswerthe tiefere Bildungsbedürfniß des Lehrers, sehr Bedenkliches. — Uebrigens verdient dies Kapitel eine ganz besondere Abhandlung; es gilt die Beantwortung der Frage: A u f w e l c h e W e i s e u n s e r e G e i s t l i c h k e i t (besonders auf dem Lande) n o c h i n n i g e r u n d u n m i t t e l b a r e r i n d a s L e b e n d e r S c h u l e h e r e i n g e z o g e n w e r d e n k ö n n e, d a m i t s i e n i c h t b l o s e i n A u f s i c h t f ü h r e n d e s O r g a n s e i —, s o n d e r n a u c h e i n r e g e l m ä ß i g s i c h a m U n t e r r i c h t e b e t h ä t i g e n d e s E l e m e n t i m g e s a m m t e n S c h u l o r g a n i s m u s w e r d e. —

Wenn es im Entwurfe heißt, daß Geistliche wie auch solche Männer, die auf Gymnasien und Universitäten gebildet wurden, Volksschullehrer werden können, so erblicken wir darin eine praktische Durchführung einer unserer Lieblingsideen in Betreff der Organe der Volksschule. Wir sind nämlich durchaus der Meinung, daß die Volksschule nur in dem Maße ihrem Endziele zugeführt werden könne, in welchem man möglichst hohe Forderungen an ihre Organe stellt. Je mehr Herabdrückung der Ansprüche an die Bildung des Volksschullehrers, desto ungenügender wird die Volksschule ihre Aufgabe erfüllen — und umgekehrt. Und von christlichem Standpunkte aus hat man gewiß volles Recht, den Spruch: „Lasset die Kindlein zu mir kommen!“ denjenigen gegenüber geltend zu machen, welche verächtlich von der Forderung reden, daß sich der wissenschaftlich Gebildetste des Lehrens unter den Schülern der Volksschule keineswegs zu schämen habe.

Wir kommen zu den Bestimmungen über die Lehrerinstitute. Da beschäftigt uns vor Allem das Prinzip der „geschlossenen Anstalten.“ Der Entwurf erklärt sich an andern Stellen gegen solche geschlossene Anstalten. Er stellt als Grund für seine klösterliche Einrichtung der Lehrerinstitute den Wunsch auf, daß die Zöglinge derselben sich an ein einfaches, thätiges, sittliches Familienleben gewöhnen mögen. Wenn wir den Besuch von geschlossenen Anstalten für ein jüngeres Alter höchst wohlthätig halten, so will es uns als eine bedenkliche Einrichtung erscheinen, wenn Jünglinge vom 16. bis zu ihrem 20. Jahre unter Verschluß in Zellen, unter fortwährender Aufsicht der Lehrer gehalten werden sollen. Anders verhält sich die Sache, wenn der 12jährige Knabe schon in eine geschlossene Anstalt gebracht wurde und nun vielleicht bis zu seinem 18. oder 19. Jahre darin ausharren, anders wiederum, wenn der bis zum 16. Lebensjahre sich mit einer gewissen Freiheit und Ungebundenheit Bewegende nun den beengenden

Schranken einer Art Klosterschule sich unterwerfen soll. Zwar können liebevolle Lehrer, sorgsame Pflegemütter Vieles für Erleichterung des anfangs drückenden Joches beitragen, aber in sehr vielen Fällen wird dem 16jährigen, in das Lehrerinstitut eintretenden, Jüngling seine neue Lage unerquicklich erscheinen. Der äußere Druck wird auf die Lernfreudigkeit hemmend einwirken. Der vielleicht gewaltsam zurückgedrängte unzufriedene Sinn prägt sich dauernd dem Gemüthe ein und führt entweder einen gänzlichen Umschlag zu sinnlicher Ausgelassenheit oder eine andauernde trübe, düstere Lebensanschauung bei den aus der Anstalt Entlassenen herbei. Beide möglicher Weise öfters eintretenden Ergebnisse eines längeren Verweilens erwachsener Jünglinge im Lehrerinstitute dürften aber kaum zu dem Berufe taugen, zu welchem der aus diesen Anstalten Entlassene unmittelbar übergeht. Uebrigens zeigt die Erfahrung, daß gerade in geschlossenen Anstalten (NB. für erwachsene Zöglinge) die Begierde nach unerlaubten Genüssen doppelt rege und somit die Erreichung des in unserer Sache gesteckten Zieles sehr problematisch gemacht werde.

(Eine Episode über Schulstrafen.)

Wenn wir das Verbot der körperlichen Züchtigung ins Auge fassen, so gilt es die Entscheidung einer höchst schwierigen Frage. Der Zweck der Strafe ist offenbar die Beseitigung eines Uebels, die eindringliche Abmahnung des zu Bestrafenden von der Wiederholung seines Vergehens und dann weiter die ernste Mahnung an alle diejenigen, die sich vorläufig oder augenblicklich nach dem Gesetze gehalten haben, sich vor ähnlicher Uebertretung desselben zu hüten. Nun fragt es sich eben, welche Strafe auf den verschiedenen Altersstufen und Bildungsgraden die wirksamste sein werde, d. h. welcher Art von Strafen der Schüler überhaupt noch zugänglich oder für welche er am meisten empfänglich sei. Es fragt sich aber sogleich auch, welcher Umfang von Strafen

z. B. dem externen Schüler gegenüber zu Gebote stehe. Denn offenbar sind die Strafmittel immer nur relativ in größerer Zahl vorhanden: den Aeltern und dem Lehrer in geschlossenen Anstalten stehen deren offenbar mehr zu Gebote, als dem Lehrer in offenen Anstalten, und wiederum erschließt sich für die Lehrer in offenen Schulen in dem Grade ein weiteres Feld von Strafen, in welchem sie mit den Aeltern ihrer Schüter in lebendigem Rapport stehen, eine größere oder geringere Autorität neben einem etwaigen Direktor für sich beanspruchen dürfen. Die Wahl der Strafe wird um so schwieriger, je weniger der Lehrer seinen Schüler in der Gewalt hat oder je weniger zugänglich die Individualität des Schülers überhaupt für Strafen ist.

Darüber kann kein Zweifel sein, daß man, wie im öffentlichen Staatsleben, so auch in der Schule danach streben müsse, den äußern und innern Antrieb zur Uebertretung des Gesetzes so viel als möglich zu ersticken, d. h. nach Kräften die Präservative gegen mögliche Vergehungen zu ergreifen. Es wird dabei besonders auf die Befolgung wohl erwogener, gesunder pädagogischer Grundsätze, auf die Beschaffung gediegener Lehrkräfte u. dergl. ankommen. Aber selbst den besten Einrichtungen gegenüber wird sich das eine oder andere Individuum auflehnen und damit zu einer Bestrafung seines Vergehens herausfordern. Die Forderung an den Lehrer, daß er durch seine ganze Persönlichkeit sittigend und erziehend auf den Schüler einzuwirken suchen müsse, halten wir für fast überflüssig.

Welche Strafen sind es nun wohl, welche am sichersten die Wiederholung eines Vergehens hintertreiben? Offenbar diejenigen, die dem Schüler am empfindlichsten sind. Aber, wie angedeutet, nicht auf alle wirkt dieselbe Strafe in derselben Weise. Der Eine kann gegen eine Strafe ganz unempfindlich sein, die den Andern auf's Tiefste und Nachhaltigste trifft; bei dem Einen genügt eine gelindere, bei dem Andern kaum die härteste Strafe (und dies gebietet offenbar, daß man nicht

etwa einen Strafkodex aufstelle, in dem für jede Art von Vergehen eine bestimmte Art von Strafe verzeichnet steht). Ja, wir können noch weiter gehen und sagen: nicht jeder Strafende erreicht mit einer gewissen Strafe denselben Erfolg, und die Wirksamkeit einer Strafe kann abhängig gedacht werden von den äußern begleitenden Umständen, unter denen sie ertheilt wird. Die Strafe des hochgeachteten und geliebten Lehrers, von dem der Schüler vielleicht weiß, daß er mit innigem Bedauern, d. h. sympathisch strafe, wird ganz andern Eindruck machen, als diejenige des weniger geachteten, vielleicht lieb- und herzlos seine Strafe diktirenden Lehrers; und wiederum die Strafe des Direktors einer Schule wird andere Folgen haben, als die des untergebenen Lehrers; und wiederum die, im Affekt ertheilte, Strafe wird anders wirken, als die mit ruhiger Besonnenheit verhängte. Ebenso wird auch die, unter vier Augen ertheilte, Strafe eine andere Wirkung hervorbringen, als die, vor der Klasse oder dem ganzen Coetus einer Schule diktirte und vielleicht auch abgebüßte. So sehen wir, daß in das Strafsystem vor Allem das Kasuelle oder, wenn wir wollen, das Individuelle gebracht sein, daß es unter solchen und ähnlichen Gesichtspunkten betrachtet sein wolle, wenn es überhaupt rationell heißen soll.

Und nun muß zuvörderst wenigstens die Möglichkeit eingeräumt werden, daß unter gewissen Umständen die körperliche Züchtigung die allein wirksame sein könne. Oder ließe es sich nicht denken, daß ein Schüler, sei es mit Rücksicht auf seine ganze Gemüthsverfassung, auf seinen gesammten Charakter, sei es mit Rücksicht auf seine frühere Erziehung und seine gegenwärtigen Familienverhältnisse empfindlich zu treffen sei nur eben mit körperlicher Züchtigung? Kann nicht jedes andere Mittel bereits erschöpft sein, kann nicht gegen jede andere Strafe stumpfe Gleichgültigkeit vorausgesetzt werden? Man kann bei solcher körperlichen Züchtigung Zweierlei ins Auge fassen: einmal den kör-

perlichen Schmerz und die Erregung der Furcht vor demselben und dann zweitens das tiefe Einschneiden in das persönliche Ehrgefühl, das bei manchem Schülerindividuum gewiß durch nichts so sehr verletzt und angegriffen werden kann, als durch Schläge, namentlich in Gegenwart einer größeren Zahl von Mitschülern. Den Fall wollen wir noch ganz unberührt lassen, wo das Vergehen zu einer sofortigen Bestrafung herausfordert, wo z. B. eine höchst anmaßende und verletzende Aeußerung des Schülers gegen den Lehrer vor der Klasse zu bestrafen und gewissermaßen die Kränknng der Autorität des Lehrers eine augenblickliche harte Demüthigung des Schülers fordert. Und auch darauf wollen wir nicht weiter eingehen, daß z. B. ein festes energisches Zusammenrütteln des andauernd zerstreut Dasitzenden oder mit kindlichen Spielereien beschäftigten kleinen Schülers das am wenigsten zeitraubende und nicht blos physisch, sondern auch geistig heilende Strafmittel sein könne.

Das Wesen der Strafe bleibt immer, daß sie packe und dem Bestraften fast unerträglich sei; nur so kann sie bei einem versteckten und beharrlichen Uebertreter des Gesetzes eine nachhaltige Wirkung hervorbringen.

Wir finden als Strafen für die Schüler etwa folgende: 1) Das Zurückbehalten in der Schule auf kürzere oder längere Zeit in einem Klassenzimmer oder in einem besonderen Karcer. Damit kann ein längeres Fasten oder Kariren verbunden sein. Dann trifft die Strafe der Entziehung der freien Bewegung nach der Schulzeit zusammen mit derjenigen der Entziehung des vielleicht sehr beliebten Mittagsessens. Unter Umständen wird letztere Strafe schwerer wiegen, als erstere. Wer in Pforte an den „Kloßtagen“ oder „an den Eierkuchen- oder frischen Wurst-Abenden“ kariren mußte, empfand dies gewiß doppelt. Und wenn es einem meiner Schüler gar zu schwer anzukommen schien, einmal auch nur $1/2$ Stunde nach Schluß der Vormittagsstunden in der Schule zu bleiben, so äußerte sehr naiv der davon Kunde erhaltende Schul-

diener, daß es heute bei ihm vermuthlich Kartoffelklöße gebe. „Denn aus Gemeinem ist der Mensch gemacht.“ „Zur Erde zieht ihn die Begierde“ — wer kennt nicht den gesunden Appetit eines jungen Magens, wer nicht den hohen Werth, den man — selbst noch in späteren Jahren, wie ungleich mehr in jungen, auf eine, den Gaumen besonders reizende, Mahlzeit legt! Wir sind nun einmal Fleisch und Bein, und am frühesten sind die leiblichen Begierden wenigstens in ihrer Weise ausgebildet. Also könnt Ihr, liebe Kollegen, sicher glauben, daß Ihr Euren kleinen Verbrecher empfindlich trefft, wenn Ihr ihn zum Mittagstisch in der Schule einladet. Seine Thränen sind dann wahrlich keine geheuchelten, und sein Gelübde, es andermal besser zu machen, kommt sicher aus einem bußfertigen, aufrichtig nach Besserung trachtenden, Herzen.

Es ist aber mit diesem Dableibenlassen eine eigene Sache. Wer soll der Wächter des armen Gefangenen sein? Soll man ihn in's Karcer sperren und seinem Schicksale überlassen? oder ihn selbst beaufsichtigen — oder durch einen etwaigen Schuldiener überwachen lassen? Im ersteren Falle muß man vor Allem für angemessene Beschäftigung sorgen und für die Karcerzeit ein Pensum stellen, denn sonst wäre allerlei übles Ergebniß aus der Strafabbüßungszeit zu fürchten. Talentvolle Zeichner und humoristische Talente haben solche unfreiwillige Muße wohl jederzeit mit Ausübung solcher freien Kunst dahin gebracht. Andere sind vielleicht gerade während ihrer Einsamkeit auf allerlei gefährliche — geheime — Sünden gekommen. Selbst aber möchte kaum der strafende Lehrer den Wächter des Zurückbleibenden machen; an einem Schuldiener wird es entweder oft fehlen, oder auch dieser wird sich nach seiner Mittagstunde sehnen, wie ein abgetriebenes Pferd nach dem Stalle. Gesetzt den Fall nun aber, daß ein Knabe schon mehrere Stunden nach einander die Schulbänke drücken mußte und daß er auch wieder nach abgebüßter Freiheitsstrafe mit halb hungrigem Magen dem Unterrichte beiwohnen

soll —, was läßt sich dann von seiner Fähigkeit erwarten, den etwaigen Nachmittagslektionen auch nur das Geringste abzugewinnen! Geht man indeß sparsam mit diesem „über Mittag dableiben lassen" um und sorgt man für entsprechende Beschäftigung unter entsprechender Aufsicht (NB.), so dürfte allerdings eine derartige Strafe nicht ohne Wirkung bleiben. Wohl empfindlicher wirkt die ein- oder mehrstündige Karcerstrafe, die auf freie Nachmittage angesetzt wird. Für alle Externe möchte diese Strafe zu den härtesten gehören. Aber ohne Zweifel müßte eine solche Gefangenschaft nie ohne gehörige Beschäftigung und Aufsicht gelitten werden. Denn kaum dürfte man der zarteren Jugend gegenüber darauf ausgehen, die Bitterkeit der Haft durch absichtliches Allein- und Unbeschäftigtseinlassen des Sträflings zu vermehren. Am mildesten tritt die Gefangenschaft auf, wenn der Lehrer seinen Unfleißigen oder sonst Ungehorsamen auf sein Zimmer kommen und hier arbeiten läßt, oder sich mit demselben in ein Klassenlokal begiebt. Noch ein Moment ist hier nicht zu übersehen: die Strafe des in der Schule Behaltens und die Karcerstrafe wird doppelt hart erscheinen, wenn dieselbe erstlich sofort den Angehörigen des Getroffenen gemeldet wird, so daß jeder lügenhaften Entstellung des Faktums vorgebeugt wird, wenn ferner die Aeltern ein ernstes Wort an ihren bestraften Sohn — als Zugabe — richten, wenn drittens die Bestrafung ins viertel- oder halbjährige Zeugniß eingetragen wird; wenn sodann die Erleidung der Strafe dem Schülercötus mitgetheilt und auf eine Zeit verlegt wird, in welcher der zu Bestrafende eine freie Bewegung besonders hoch hält. Die Frage, ob jede Schule ihr Karcer haben soll, wollen wir nicht weiter erörtern; für unumgänglich nöthig halten wir dessen Vorhandensein jedenfalls nicht. Zu einem berüchtigten Lokale, in dem man auf alle erdenkliche Weise seinem Karrikaturentalente freien Lauf lassen könne, möchten wir wenigstens das Karcer nicht herabsinken lassen.

2) gilt als übliche Schulstrafe das Degradiren. Bei einem sehr ehrgeizigen Schüler wird diese Züchtigung ihre große Wirkung thun. Vorausgesetzt wird hier, daß in der ganzen Klasse ein stark ausgeprägtes Ehrgefühl vorhanden sei, daß man auf die Sitzordnung große Stücke halte und daß diese Sitzordnung sehr gewissenhaft vom Lehrerkollegium festgestellt werde. Die hierbei maßgebenden Faktoren müssen sein Fleiß und Betragen, als diejenigen Momente, die vornämlich auf das freihandelnde Individuum zurückzuführen sind (obwohl auch sie einen relativen Werth haben können, da das sogenannte gute Betragen, z. B. auf Rechnung des gesammten eigenthümlichen Wesens des Schülers, und die, zu Tage tretenden, Resultate des Fleißes vielfach auf größere oder geringere Fähigkeit des Arbeiters bezogen sein wollen). Aber nur wiederholter Unfleiß und wiederholt unstatthaftes Betragen dürften natürlich mit Degradation bestraft werden — und zwar wieder auf kürzere oder längere Zeit. Die Strafe empfiehlt sich dadurch, daß sie dem Betroffenen sofort die Möglichkeit an die Hand giebt, sein Versehen wieder gut zu machen und damit seinen Ehrenplatz wieder einzunehmen. Freilich kommen bei der Sitzordnung Umstände in Betracht, die jeden Gebrauch dieser Strafe abschneiden: man will gewisse Schüler aus gewissen Gründen (z. B. beide sehr zu Zerstreuungen geneigt, beide sehr lebhaft ꝛc.) nicht neben einander sitzen lassen oder man will den Kurzsichtigen ꝛc. möglichst weit vorn am Platze des Lehrers haben.

3) straft man mit Auferlegung von Strafarbeiten. Eine vielleicht bedenkliche Strafe, wenn man sie näher analysirt. Soll die Arbeit unter irgend welchen Verhältnissen als Strafe angesehen werden? Soll und darf man den Schüler zu der Ansicht verleiten, daß ein Mehr der Aufgaben, die man ihm stellt, ihm zur Schande gereiche? Zur Vertheidigung dieser Strafen muß man, meine ich, von der Auffassung derselben ausgehen, daß die Fertigung der Strafarbeit einmal eine unerwünschte, unliebsame oder unbeliebte sei (für den guten Denker eine mechanische, für den

schwerfälligen eine das scharfe Nachdenken fordernde, für den Gedächtnißschwachen eine Lernaufgabe, für den Feind eines sprachlichen Exercitiums eben ein solches rc.), daß dieselbe ferner einen Theil der freien Muße raube, die gewiß dem Schüler nicht weniger erwünscht ist, als dem Manne.

4) In den Klassen der kleineren Schüler straft man ferner wohl auch mit Stehen-, ja mit Knienlassen. Entweder soll sich der Strafbare nur von seinem Platze erheben und stehen bleiben, oder er soll ganz aus den Reihen der Bänke heraustreten. Dabei kann manches dumme Zeug vorkommen. Auf den Stehenden richten sich die Augen; ist er ein kecker Bursch, so sucht er durch Mienen und dergl. wohl noch besonders die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken.

5) An die vorhergehende Strafe schließt sich vielleicht als deren Steigerung das gänzliche Hinausweisen aus der Klasse. Wieder etwas mißlich, da Manchem hiermit geradezu ein Gefallen erwiesen werden kann. Empfindlich wird diese Strafe wenn der Schüler auf den kalten Vorsaal verwiesen und draußen etwa vom Direktor bemerkt wird. Besonders den Ruhestörer oder den sich anmaßend Benehmenden dürfte diese Züchtigungsart treffen.

6) Den verschieden gestalteten und gesteigerten Verweis hätten wir eigentlich an eine frühere Stelle bringen sollen, als diejenige Schulstrafe, mit der man den Anfang macht und von welcher man erst zu den übrigen, nach individuellen Umständen gerichteten, Strafen fortschreitet. Ein würdig, eindringlich, wohlgemeint ausgesprochener Verweis wird bei Manchem seine Wirkung nicht verfehlen. Aber hier gilt es vor Allem Takt und schlagfertiges Urtheil und treffendes Wort. Mit langen heftigen Zornergießungen, mit ausgesponnenen Raisonnements u. dergl. wird man hierbei ebensowenig zum Ziele kommen, als mit sarkastischem Spotte oder verletzenden Schimpfreden. Dem Zornausbruch gegenüber fühlt sich oft der Schüler zu herausfordernden übermüthigen Reden aufgefordert, für allgemeine oder verallgemeinernde Reflexionen

und Raisonnements ist er meist noch zu wenig feinfühlig und empfänglich, aus dem beißenden Spotte erzeugt sich beim Schüler leicht ein verbitterter Sinn, und die Schimpfworte lassen den Lehrer bei Vielen verächtlich erscheinen. Ruhig, klar, treffend und überzeugend, ins Gewissen einschneidend muß der Verweis sein.

7) Das Zusammenwirken von Schule und Haus bedingt weiter die Möglichkeit, daß die Klagen des Lehrers über den Schüler bei Aeltern und anderen Vorgesetzten desselben ihren guten Erfolg haben. Natürlich setzt man dafür durchaus jene Vernünftigkeit der Familien- oder häuslichen Verhältnisse voraus, ohne die überhaupt die Schulstrafe in den meisten Fällen platt zu Boden fallen muß. Der von Haus aus mit Achtung vor der Schule erfüllte Schüler, dessen Vater, Mutter ꝛc. große Stücke auf des Lehrers Lob und Tadel halten, wird ohne Zweifel nicht gleichgültig bleiben, wenn er weiß, daß seine Vergehungen in der Schule ins Haus gemeldet werden. — Die Lehrer sollten weniger Korrespondenzen und Besuche scheuen, die sie in näheren Rapport zu den Familien ihrer Zöglinge bringen könnten. Die Einrichtung von Klassenlehrern und Spezialaufsehern wird sich hier besonders heilsam erweisen als ein Mittel, um den Zusammenhang zwischen Schule und Haus zu stärken.

8) Handelt es sich um Strafen des Lehrers, der unter einem Direktor arbeitet, so kann auch darin ein Strafmittel gesucht werden, daß der Lehrer sich zunächst mit Klagen an den Direktor wendet und dessen Autorität aufruft. In den meisten Fällen wird die Scheu vor dem Verweise und der Strafe von Seiten des Direktors von stärkerem Erfolge begleitet sein. Doch giebt es da mancherlei Bedenken, welche die Appellation des Lehrers an den Direktor mißlich, wenigstens weit mißlicher erscheinen lassen, als die Ueberweisung des Straffalles an die Lehrerkonferenz. Wie es der Mutter nicht wohl anzurathen ist, sich mit der Berufung auf die Klage beim Vater inmitten ihrer etwas zu unbändigen Kinderschaar zu behelfen, da sie hiermit sich leicht ihre

eigene Autorität verscherzen kann, so dürfte es auch den Lehrer leicht um seine Selbstständigkeit bringen, wenn er den Direktor öfter als Popanz aufführte. Der beim Direktor Klage erhebende Lehrer ruft ohne Zweifel vor Allem die Ansicht bei seinen Schülern hervor, daß er nicht Mannes genug sei, oder nicht das Recht besitze, selbst durchzudringen mit seinem Verweise, seiner Strafe; er giebt damit etwas von dem preis, was er zu einer gedeihlichen Wirksamkeit unfehlbar nöthig hat. Indem er dann den vorliegenden Fall dem Direktor als Richter zur Entscheidung vorlegt, ruft er eine Konfrontation und Diskussion hervor, bei der er unter Umständen den Kürzeren — und namentlich dann ziehen kann, wenn der Direktor kein Mann von weisem Takte ist. Es kann da zu fatalen Erörterungen zwischen dem Direktor als Richter, dem Lehrer als Kläger und dem Schüler als Delinquenten kommen; der Schüler kann seine Zuflucht zur Trübung des wahren Thatbestandes nehmen und den Direktor zu einer schließlichen Entscheidung bewegen, die in gar keinem Verhältnisse mehr zu der ursprünglichen Beurtheilung von Seiten des Lehrers und der Klasse steht und den Schüler endlich zum Triumphator über den — blamirten — Lehrer macht.

Es führt uns dies zu einer Episode über die Strafgewalt des Lehrers. Soll der Lehrer das unbedingte Recht haben, Strafen zu diktiren, sollen gewisse Strafen nur dem Direktor oder der Entscheidung des Lehrerkollegiums in der Konferenz zufallen? — Da an dem Lehrer zunächst vom Schüler gefrevelt wird, wenn derselbe sich gegen die Schulordnung auflehnt, da der Lehrer das Organ ist, das zunächst von dem fehlenden Schüler berührt wird, so muß er wohl auch den Stoß zuerst pariren können. Dem Lehrer diese Ertheilung von Strafen versagen, hieße ihn zum geduldigen Packesel der mancherlei Verschuldungen der Schülergemeinde herabwürdigen. Insofern jede Pflicht- und Pietätsverletzung des Schülers allerdings die ganze Schule betrifft, zu der er gehört, sollte auch die Gesammtheit der sie vertretenden Organe

die Strafe in ihre Hand nehmen. Das würde aber zu unendlichen Weitläufigkeiten führen und man muß voraussetzen, daß der einzelne Lehrer so weit die vorhandenen Strafmittel zu gebrauchen wisse, um unter Umständen zugleich als Richter aufzutreten. Doch wird es Fälle geben, in denen der Lehrer gut thut, nicht selbst sogleich das Strafmaß zu bestimmen, sondern die Sache vor eine höhere Instanz zu bringen. Diese kann sein entweder der Direktor oder das Kollegium. Wir berühren damit aber eine Frage, die einer ganz besonderen Behandlung bedarf — nämlich über die beste Verfassung der Schule. Vorläufig genüge hier die Bemerkung, daß das Vorhandensein einer höhern Instanz, auf die sich der Lehrer, ja selbst der Direktor unter Umständen berufen kann, nicht ohne Bedeutung in dem Bezirke der Schulstrafen bleiben wird. Und wir führen die Citation des strafbaren Schülers vor das Lehrerkollegium unmittelbar neben derjenigen vor den Direktor als ein Strafmittel an, von dem vielleicht in manchen Schulen viel zu selten Gebrauch gemacht wird. Dazu aber, daß der Lehrer wiederholt vor das, zu einer Konferenz vereinigte, Kollegium citire, bedarf es natürlich regelmäßig wöchentlich oder wenigstens alle 14 Tage wiederkehrender Synoden. Dann kann der Lehrer ohne Weiteres dem ungebührlich sich Betragenden die Citation vor die nächste Konferenz ankündigen. Und wir glauben, daß den meisten Schülern eine solche Berufung höchst unangenehm sein werde. Es hat aber die Bestimmung der Strafe durch das Kollegium den großen Vorzug, daß ein ernsterer Vorfall einmal zu Aller Kenntniß gelangt und dann so wohl erwogen werde, wie es vielleicht dem im Affekt begriffenen Lehrer kaum möglich sein dürfte. Ueberhaupt möchten wir vor nichts so sehr warnen, als vor zu raschem Bestrafen; namentlich der reizbare Lehrer kann leicht zu streng und falsch strafen, wenn er nicht etwas mit der Bestimmung der Strafe an sich hält. Man kündige die Strafe auf das Ende der Lektion an ꝛc. Ein übereiltes Auferlegen der Strafe kann den Lehrer in den schlimmen

Fall bringen, daß sein Verfahren als ein ungerechtes, aus Leidenschaft hervorgehendes, beurtheilt, resp. verurtheilt wird, ja, daß der Direktor, dem die Strafe vermuthlich anzuzeigen ist, sich veranlaßt sehen wird, die diktirte Strafe zu mildern — ein Verfahren, das freilich unter möglichst geschickten zarten Formen beobachtet werden müßte, um den Lehrer nicht blos zu stellen.

Die Frage, in wie weit der Direktor ganz auf eigene Faust die schwersten Strafen über einen Schüler verhängen, ihn z. B. aus der Schule entfernen dürfe, wollen wir zu beantworten suchen, wenn wir von der Schulverfassung ausführlicher handeln.

Noch könnte hier auf eine Citation des Schülers vor den Klassenlehrer oder den Tutor als auf Mittel verwiesen werden, um das Bewußtsein der Schuld oder den ernsten Entschluß zur Besserung in dem Straffälligen zu wecken.

9) Weiterhin verweisen wir auf die Strafe der Nichtbeachtung des Schülers: d. h. man würdigt ihn kaum eines Blickes und stellt an ihn längere Zeit keine Frage. Das Letztere wird den Strebsamen, Ehrgeizigen, Gescheuten gewiß sehr empfindlich treffen. Ein geradezu unwürdiges Benehmen des Schülers könnte recht wohl zu einer solchen „Verachtungs"-Strafe führen. Doch zeigt sich auch hier die Richtigkeit unseres obersten Prinzips, daß nämlich die Art der Strafe nach individuellem Bedürfniß eingerichtet, auf die Beschaffenheit des Objekts angepaßt werden müsse — der Träge, Unwissende wird gern ungefragt bleiben; der Indifferente wird sich sehr wenig aus dem Blicke des Lehrers machen.

10) Denken wir uns eine Schule mit Festen, mit Turn- und Spielplatz, mit allerlei freudigen Unterbrechungen des sonst einförmigen Schullebens, so ergiebt sich ein neues Feld von Strafen. Man legt das Inderdikt auf den Strafbaren, man exkommunicirt ihn von einem solchen Feste oder ein- und mehrere Male vom Spielplatze. Der Knabe müßte ein ganz verkümmerter Stubenhocker sein, den es nicht wurmte, im Klassenzimmer bleiben zu müssen, während die Anderen sich draußen im muntern Spiel

tummeln. Und nun vollends von einer Festlichkeit, etwa von einem Vogelschießen oder einem gemeinschaftlichen Spaziergange ausgeschlossen werden!

Je reicher das Schulleben sich entfaltet, je mehr Seiten das Zusammenleben von Schülern und Lehrern darbietet, desto mehr Anhaltepunkte für Strafen werden sich auch herausfinden lassen. Namentlich in geschlossenen Anstalten, wie in Klosterschulen, Pensionaten aller Art wird sich ein größerer Reichthum von Strafmitteln herausstellen: theilweise oder gänzliche Versagung des Taschengeldes, Aufbürden von lästigen Arbeiten, Entziehung gewisser Bequemlichkeiten, zeitweise „in Verruf Erklärung" des Straffälligen.

Doch wir wollen uns an den angegebenen Strafarten genügen lassen und ihre Anführung mit der Bemerkung beschließen, daß der weise und gute Lehrer mit wenigen, milden und seltenen Strafen weiter kommen wird, als der taktlose und unpädagogisch Verfahrende mit unaufhörlichen harten. Ja, wir dürfen wohl behaupten, daß der Lehrer mit seiner Individualität der eigentliche Veranlasser mancher, ja vieler Vergehungen sei. Wessen Schwachheiten würden früher erkannt und unbarmherziger gegeißelt, als die des Lehrers? Wie oft machen es sich muthwillige Buben zur Aufgabe, den Zorn des leicht erzürnbaren Lehrers zu reizen! Sie wissen, welcher Strafe sie entgegensehen, aber der Kitzel des Uebermuthes ist stärker, als die Furcht vor der vorauszusehenden Strafe.

Darf ich meinem Kapitel noch einige Postscripta anfügen, so würde ich folgende Grundsätze an die Spitze der Lehre von den Strafen stellen:

a) Strafe nicht im Affekt, denn sonst könntest Du leicht das rechte Strafmaß überschreiten und Dich der Unbilligkeit schuldig machen oder die Abänderung Deiner Strafe auf Einsprache des Direktors oder der Aeltern des Straffälligen herbeiführen.

b) Strafe selten und nur im äußersten Nothfalle, damit Deine Züchtigung nicht zu einer abgegriffenen, wirkungslosen Gewohnheit herabsinke.

c) Strafe mit Rücksicht auf die Individualität des zu Strafenden, damit Deine Strafen nicht vielleicht gar zu Annehmlichkeiten werden, oder mindestens fruchtlos an dem Innern des Schülers abgleiten.

d) Strafe mit Ernst, aber zugleich mit Milde, damit der Schüler die gute Absicht herausfühle, in der Du die Strafe ertheilst.

Aber wo bleiben unsere körperlichen Strafen? Ich habe sie keineswegs aus dem Auge verloren. Nur wollte ich auf den Reichthum von Strafmitteln in Kurzem hinweisen, der neben der körperlichen Züchtigung übrig bleibt.

Wer könnte übersehen, daß die Anwendung einer solchen Züchtigung mit Gefahren aller Art verbunden sei — sowohl für den Lehrer als den Schüler! Als solche Züchtigungen gelten: Knieenlassen (wohl gar auf Erbsen), Haar- und Ohrenzausen, Ohrfeigen, Puffen auf den Rücken, mit dem Lineale auf die Finger schlagen, Ruthen- und Peitschenstreiche und Schläge mit dem spanischen Rohr. Bei allen, am Kopf verübten, Strafen läuft der Lehrer Gefahr, besonders den schwach organisirten Zögling mehr, als wehe zu thun, d. h. ihm nachhaltig zu schaden. Wir wollen nicht untersuchen, wie viel geistiges Unheil manchem Kinde aus unbarmherzigen Schlägen auf den Kopf erwachsen sein könne. Jede übergroße Erschütterung des Gehirns muß üble Folgen nach sich ziehen. Wie roh es erscheine, wenn kleinen Kindern ganze Bündel Haare ausgerauft werden, braucht kaum gesagt zu werden. Das Schlagen auf den Rücken hat nicht minder Unheil, wie Stottern und Rückgratleiden nach sich gezogen. Das Schlagen auf das Gesäße mit dem Stocke oder der Peitsche (die wir in manchen Schulen vorgefunden; in Englands Schulen, z. B. in Eton, fanden wir lange Ruthen) ist vielleicht das unschädlichste. Aber welche Vorbereitungen und welche Kraftanstrengung des Strafenden erfordert es! Da möchte wenigstens die Züchtigung in einem besonderen Zimmer, mit Hilfe eines besonderen Instrumentes, an das der zu Prügelnde zu befestigen wäre, vielleicht

durch die Hand eines starken Exekutors vollzogen werden. — Das Schlagen auf die Fingerspitzen kommt uns so ausgesucht vor, daß wir es den Quälereien der Tortur an die Seite stellen möchten. Dem Schüler muß solches Verfahren die Schule in dem Lichte des Arbeits- oder Zuchthauses erscheinen lassen. Gewiß wird der in der Klasse körperlich strafende Lehrer dies meist in Aufregung thun. Welche bittere Folgen kann es nun für ihn haben, wenn er nur einen Fehlgriff thut, wenn etwa durch einen unbeabsichtigten Schlag auf das Nasenbein Nasenbluten herbeigeführt wird! Da heißt es natürlich gleich, der Lehrer hat den und den blutig geschlagen. Die Klassengemeinde geräth in Aufregung; es bildet sich scharf geschlossene Partei gegen den Lehrer; man betrachtet ihn als Wüthrich und Tyrann. Um die Lektion wird es auch sofort dahin sein, wenn sie durch eine oder mehrere Prügelscenen unterbrochen wurde. Es tritt eine dumpfe Schwüle oder eine eisige Kälte in der Gesammtstimmung der Klasse ein — und nur mit getheilter Kraft wird der Lehrer seinen Unterricht weiter fort ertheilen können. Aber es kann ihm Schlimmeres begegnen. Ist der Geschlagene ein trotziger, hitziger Kopf, so kann der Lehrer aus der Offensive in die Defensive gedrängt und mit einem Gegenschlage gebrandmarkt werden, der ihm vielleicht für seine ganze Lebenszeit zu schaffen macht. Daß förmliche Balgereien in Klassen mit erwachseneren Schülern dagewesen sind und daß mancher Lehrer für seine Ohrfeige von dem Schüler für immer mit einer handgreiflichen Vergeltung gebrandmarkt worden sei, ist eine bekannte Sache. Ob in einem solchen Falle ein Lehrer wirklich für immer sich seine Stellung verscherzt habe, wollen wir hier nicht weiter untersuchen. Die zur Gewohnheit gewordenen, während des Unterrichts ertheilten, „körperlichen“ Strafen dürften in jedem Falle zu den störendsten Episoden eines gedeihlichen Unterrichts zu rechnen sein. Anders gestaltet sich die Sache, wenn die körperliche Züchtigung auf die gröbsten Vergehungen hin diktirt, privatim, entweder vom Direktor oder in

Gegenwart desselben von einem anderen Exekutor vollzogen wird. **Für die Unterrichtszeit, für die Klasse** möchten auch **wir jedes handgreifliche Straf-System ausgemerzt haben und es für alle Schulen als ein Gebot feststellen, daß der Lehrer im Unterricht zu keinerlei körperlicher Züchtigung seine Zuflucht nehme.** Erst kürzlich hörten wir von einem Falle, der sich in einer uns bekannten Schule ereignete: ein zu körperlicher Strafe aus seiner Bank heraus citirter Knabe fiel vor Schrecken (wie man erzählte) todt zu Boden. Welch' ein Schlag für Lehrer, Aeltern und Mitschüler! In der That sträubt sich das Gefühl gegen das Stockregiment, wie es namentlich in der Volksschule noch vielfach geübt werden mag. Es erinnert lebhaft an die Zeiten, in denen Unteroffiziere zu Lehrern gemacht wurden und wo man diese schlechthin A . . . . pauker zu nennen beliebte. Aber bedenken müssen wir immer, wie sauer oft dem armen, allein in Mitten einer 60, 80—100 Seelen starken Schülergemeinde (und oft nicht aus den bestgearteten Elementen zusammengesetzt) stehenden Dorfschulmeister die Aufrechterhaltung der Disciplin — ohne den Stock —, vor dem sich wohl Alles mehr fürchtet, als vor irgend etwas Anderem, — werden mag. Das ist eine Kunst, der vielleicht recht Wenige gewachsen sind, welche ohne Weiteres den Stock aus der Schule gebannt sehen wollen.

Es bleibt uns die Strafe der Ausschließung aus der Schule als die stärkste und härteste zu beleuchten übrig. Offenbar werden mit dieser Strafe zunächst am meisten die Angehörigen des Exkommunicirten getroffen. Es verbindet sich hiermit eine Art öffentlicher Schande, die den Aeltern sehr schmerzhaft sein muß. Man wird zu ihr nur im äußersten Nothfalle greifen; nur das unverbesserliche, gemeingefährliche, in Grund und Boden verdorbene Individuum soll aus der Schulgemeinde gestoßen werden, damit es durch einen so gewaltsamen Wechsel der zu besuchenden Schule entweder bewältigt oder im anderen Falle durch anderweitige

Veranstaltungen zur Raison gebracht werde. Standhafte Faulheit, die natürlich mit schlechten Leistungen und unstatthaftem Verhalten in der Klasse verbunden sein wird, grobe Verletzungen der Autorität eines Lehrers, offenkundig gewordene Unzucht und Dieberei, vielfach sich lästig erweisende Rohheit in Wort und That werden wohl die Unfertigkeiten und Uebel sein, um deren willen die Strafe der Ausschließung erfolgen muß. Die Strafe will unfehlbar vom Kollegium erwogen und bestätigt sein und nicht minder wird man gut thun, dieselbe in aller Form dem gesammten Schülercötus mit hinreichender Angabe der Beweggründe zu verkündigen.

Hiermit wollen wir vorläufig unsere, durch den Entwurf angeregten, Bedenken oder Auseinandersetzungen abschließen.

Die confessionellen Unterschiede in der Schule.*)

Wir versuchen es hier eine Frage zur Erörterung zu bringen, von der wohl nicht zu viel gesagt ist, daß sie mit den größten Humanitätsbestrebungen aller Zeiten im Zusammenhange steht, seitdem die Religion zu einem Anlasse menschlicher Entzweiungen und gegenseitiger Verfeindungen ganzer Stämme geworden ist. Die Verschiedenheit des religiösen Bekenntnisses brachte schon in den letzten Phasen des Alterthums verschiedene bedeutsame Er-

*) Die vorstehende Abhandlung bildet den ohngefähren Entwurf zu dem, vom Verf. für die Mannheimer Lehrerversammlung angesagten, dann aber zurückgezogenen Vortrag.

scheinungen zu Tage. Der Gegensatz zwischen Heiden- und Judenthum tritt bei mehr als einer wichtigen politischen Thatsache in der römischen Geschichte hervor. Seitdem aber das Christenthum und dann der Islam in die Reihe der epochemachenden Religionen getreten, hat sich eine ganze Welt großer Begebenheiten an den confessionellen Gegensatz geheftet. Die Menschheit zerfiel nicht mehr blos nach ihren verschiedenen Abstammungen und Racen; die religiös-confessionelle Differenz kam als ein mächtiger Factor der Trennung und gegenseitigen Verfolgung, der Ausschließung oder gewaltsamen Unterjochung hinzu. Die ganze mittlere Geschichte bewegt sich vorzugsweise um kirchlich-religiöse Kämpfe: theils um Gegensätze innerhalb der Kirche selbst, theils um die Entzweiung zwischen Christen auf der einen und Judenthum und Islam auf der anderen Seite. Das junge Christenthum, wie es seinen ersten Anhängern und nicht autorisirten Bekennern ein hundertfaches Märtyrerthum auferlegte, hat auch seinerseits, nachdem es eine äußerliche Macht gewonnen, es nicht an blutigen Verfolgungen in defensiver und offensiver Stellung gegen Heiden- und Judenthum, wie gegen den Islam fehlen lassen. Kaum hatte es ein nur einigermaßen sicheres und weites Terrain erworben, so spaltete es sich mannichfach in sich selbst. Im Gegensatze zu der auf Katholicität Anspruch erhebenden römischen Kirche tritt eine griechisch-christliche Kirche, treten eine Menge von Secten zu Tage. Neue, reichliche Nahrung erhält der im Schoße des Christenthums entbrannte Glaubenskampf zu Ende des 15. und Anfang des 16. Jahrhunderts. Seit jenem Zeitalter der Reformation ist des Streitens zwischen den Anhängern der katholischen Kirche auf der einen und denen der protestantischen Kirchen auf der andern Seite kein Ende geworden. Haben wir nun gegenwärtig auch kein allgemeines Schauspiel feindlichen Ringens zwischen Christ und Jude, Katholik und Protestant, und ist dieser Streit im öffentlichen Leben wenigstens bis zu einem gewissen Grade verstummt, so möchte

man doch kaum behaupten, daß die Eintracht zwischen den Bekennern der verschiedenen vorhandenen Kirchen und Religionen eine aufrichtige, daß ihre Dauer verbürgt sei. Freilich steht gegenwärtig das religiöse Interesse hinter anderen Zeitbestrebungen zurück, und gegen kirchliche Streitfragen, die sonst mit leidenschaftlicher Parteinahme ergriffen wurden, ist im großen Ganzen eine kühle Gleichgültigkeit eingetreten. Indeß sind wir noch weit ab von dem Ziele „daß alle eine Heerde unter einem Hirten werden“ oder daß sich alle als Kinder eines und desselben Vaters im Himmel fühlen. Wir sind noch lange nicht zu dem Bewußtsein durchgedrungen, für dessen Erweckung mancher weise, edle Geist längst vergangener Tage gestritten — zu dem Bewußtsein, daß wir Menschen alle gleichen Antheil haben an dem göttlichen Urquell unseres geistigen Lebens. Wenn die großen Ideen der Versöhnung und Einigung, die Leibnitz und Lessing predigten, nicht einmal innerhalb der einen Religion des Christenthums die Gegensätze zwischen Reformirten und Lutheranern zu überwinden vermochten, so konnte dies noch weniger in dem Verhältnisse etwa von Juden- und Christenthum geschehen.

Es scheint eben das religiöse Moment dazu bestimmt zn sein, für alle Zeiten Theilungen und Zerklüftungen unter den Völkern herbeizuführen. Das eigenste, tiefste Besitzthum des Menschen scheint auch vorzugsweise eine Quelle des Kampfes werden zu müssen.

Wer dürfte leugnen, daß diese Gegensätze, zu denen die Verschiedenheit der Confessionen den Anlaß gab — neben dem Gehässigen, das sie, vom ethischen Standpunkte aus betrachtet, zunächst an sich tragen — doch auch ihre bedeutsame und gewinnbringende Seite haben!*) Die größte Auseinanderlegung der dem Menschengeiste immanenten Begriffe ist ein- für allemal eine wesentliche Bedeutung für ein reiches historisches Leben, für eine intensiv wie extensiv bedeutende Entwickelung des gesammten Menschen.

*) S. J. Möser: Schreiben an den Vikar von Savoyen.

Im Kampfe werden sich die Menschen ihrer Mittel, ihrer Kräfte bewußt; ein nivellirendes Einerlei ist der Tod alles geistigen Fortschrittes.

Aber ein Anderes ist es, den religiösen Kampf als geschichtliches Phänomen begreifen, ihn aus historischer Erfahrung allenfalls rechtfertigen, ein Anderes ihm geradezu Vorschub leisten. So lange die Menschen überhaupt und die einzelnen Völker insbesondere die religiöse Controverse zum Mittelpunkte ihrer geistigen Thätigkeit machten, so lange sie darin den Schwerpunkt ihrer wissenschaftlichen Arbeit besaßen, war eine möglichst scharfe Begründung und tapfere, unerbittliche Vertheidigung der eigenen Ueberzeugung, des eigenen Bekenntnisses ganz am Platze. Seitdem aber die Sphäre des geistigen Schaffens und Forschens sich so erweitert hat, daß der Mensch sich nicht mehr ängstlich an ein einziges Moment des Denkens gebunden fühlt, ist auch die Gefahr verschwunden, daß bei allmählichem Zurücktreten der confessionellen Controverse dem Bedürfnisse nach anregenden und lebenweckenden Objecten des Geistes nicht gehörig entsprochen werden könne. Es ist wohl eine ganz naturgemäße Entwickelung zu nennen, daß die Waffen des Glaubenskampfes etwas schartig geworden und als bloße Reliquien einer vergangenen Zeit aufbewahrt werden. Seit dem westphälischen Frieden ist der Boden Europa's wenigstens von ähnlichen Religionskämpfen verschont geblieben, wie im 15. Jahrhundert die Hussitenkriege, im 16. und in der ersten Hälfte des 17. die Kämpfe in Deutschland, Frankreich, der Schweiz, Holland und England. An die Stelle der Religionskriege sind politische Kriege getreten, die theils in dynastischen, theils in nationalen und rein staatlichen Interessen ihren Ursprung hatten, oder auch von persönlichen Motiven einzelner eroberungssüchtiger Machthaber ausgingen. Die gelehrte Debatte, die sich sonst fast ausschließend auf theologischem Felde bewegte, erstreckt sich nunmehr seit längerer Zeit auf alle nur möglichen Gebiete des Wissens. Das ehedem so stark ausgeprägte kirchliche

Interesse einzelner Großen und Fürsten hat sich mehr und mehr verloren. Wollte darum Jemand behaupten, daß unser Geschlecht weniger religiös geworden, weil es das Glaubensinteresse weniger scharf hervortreten läßt? Verbirgt sich hinter der allmählich errungenen größeren Toleranz, mit der sich Jude und Christ, Katholik und Protestant, Lutheraner und Reformirte begegnen, eine bedenkliche Abnahme des religiösen Sinnes, der Frömmigkeit überhaupt? Ist Toleranz eine Ausgeburt der Glaubens- und Gottlosigkeit? Haben wir diese Wandlung, die wir an den geistigen Richtungen wahrnehmen, ernstlich zu beklagen? Oder kann Toleranz nicht auch als ein Zeichen fortschreitender wahrer Religiosität gelten?

Und wie steht es nun um die Schule? soll sie die Hand bieten zur Mehrung religiöser Eintracht, oder das Bewußtsein des Unterschiedes schärfen und die confessionelle Spannung erhöhen? Ich meine, die Schule habe vor allen anderen größeren Institutionen in ihrer Hand das Schwert, aber auch die Palme des Friedens. Neben dem Staate und der Familie und neben den unmittelbaren Organen der Kirche scheint sie mir vornehmlich dazu berufen, die Religion statt zu einem Erisapfel zu einem Bürgen und Symbole schöner Eintracht unter den Menschen zu machen. Insofern sie es zunächst mit der Jugend, also dem werdenden Geschlecht zu thun hat, liegt es in ihrer Macht, entweder den Samen der Zwietracht auszustreuen oder den religiösen Geist aus den Fesseln trotziger Rechthaberei, kleinlicher Spitzfindigkeiten und hämischer, rücksichtsloser Verfolgung zu befreien.

Fragen wir nun, in welcher Weise die Schule entweder den religiösen Gegensatz, den confessionellen Hader verewigen oder dämpfen und zum Schweigen bringen könne, so ist meines Bedünkens auf folgende Punkte als auf die Cardinalpunkte hinzuweisen.

1) Sollen die Schulen sich nach Confessionen scheiden?

2) Soll der Religionsunterricht eine confessionelle Färbung tragen?

3) Soll der Lehrer z. B. der Geschichte in seinen Urtheilen über Begebenheiten kirchlichen Gepräges seiner eigensten Ueberzeugung freien Ausdruck geben oder dieselben nach dem religiösen Bekenntniß seiner verschiedenen Schulindividuen fassen?

4) Soll das Lehrfach an gewisse Confessionen gebunden sein?

5) Soll der Lehrer auf eine Confession beeidigt werden? —

Die erste Frage wäre praktisch dahin zu richten, ob die Kinder katholischer, protestantischer und jüdischer Eltern in verschiedenen Schulen untergebracht werden sollen. Es giebt dergleichen getrennte Confessionsschulen, an denen in Betreff der Lehrerwahl das confessionelle Princip zwar nicht immer durchgeführt wird, weil es sich nicht immer durchführen läßt, aber soweit als möglich sicher maßgebend bleibt. In Ländern und Städten, wo die Bevölkerung vorwiegend und fast ausschließlich der einen oder anderen Confession angehört, macht sich das von selbst und wird kaum auffallen können. Dagegen wo paritätische religiöse Verhältnisse stattfinden, wird man die Confessionsschule schon mit einigem Befremden ansehen. Versuchen wir die Nachtheile und etwaigen Vortheile der Confessionsschule uns klar zum Bewußtsein zu bringen.

Von Vortheilen der Confessionsschule könnte man etwa folgende aufführen:

a) Sie legen dem Lehrer der Religion oder der Geschichte oder eines anderen Gegenstandes, in welchem religiös-sociale Fragen berührt werden können, keine Nöthigung auf, irgend etwas zu verschweigen, was zur vollständigen Belehrung des Schülers über seine Confession dienen dürfte — es kann der Lehrer sich ohne Rückhalt aussprechen, und braucht seiner Ueberzeugung keinerlei Zwang anzuthun. Dem gegenüber ist nun freilich so-

gleich wieder zu bemerken, daß ja der Religionsunterricht den Schülern verschiedener Confessionen gesondert ertheilt werden kann, und daß man in der Geschichte doch nur in einigen Abschnitten auf kirchliche Thatsachen einzugehen braucht, wobei eine ruhige objective Darlegung derselben den Schüler der anderen Confession nicht reizen wird.

b) Sie machen keine Dispensation von gewissen Unterrichtsgegenständen nothwendig, wie eben z. B. vom Religionsunterrichte.

c) Sie erleiden nicht verschiedene Unterbrechungen des Unterrichts, wie sie die religiösen, kirchlichen Feste der einen und der andern Confession mit sich bringen.

d) Sie bleiben von den etwaigen kleinen Reibungen und Neckereien frei, wie sie namentlich leicht in vorwiegend von Christenkindern besuchten Schulen gegenüber den Schülern mosaischen Glaubens vorkommen mögen.

e) Sie entfernen jede Möglichkeit des Verdachts, daß etwa die eine oder andere Kirche auf Proselytenmacherei in ihren Schulen ausgehe und die Anhänglichkeit des jungen Geschlechts an die Religion ihrer Väter untergraben oder doch stören wolle. Sie dienen also vielleicht aus diesem Grunde zur Erhaltung eines schöneren Friedens unter den Bekennern der verschiedenen Confessionen.

Wenn wir dagegen die Nachtheile der Confessionsschule in Betracht zu ziehen haben, so dürfte sich Folgendes herausstellen:

a) Sie schärfen schon durch ihren Namen und ihre bloße Existenz das Gefühl und Bewußtsein der Kinder für den Gegensatz oder die Verschiedenheiten des Glaubens (ohne daß diese auch den wahren Grund des Gegensatzes sogleich begreifen) und bahnen damit eine Absonderung der Kinder schon um des Glaubens willen an,*) die dann leicht und fast

*) Beim Aufenthalt in einer Rheingegend konnten wir eine derartige Erfahrung machen.

naturgemäß fortwuchert in die Zeit des reiferen Jugend- und Mannesalters hinüber.

b) Sie schneiden die Möglichkeit einer freien religiösen Entwickelung des Schülers ab, lassen es zu keiner unparteiischen, objectiven Betrachtung der religiösen Unterschiede kommen und bieten die Hand zu einer sich selbst vergötternden, wegen des Mangels an einem Gegensatz erstarrenden confessionellen Ueberzeugung, aus der sich leicht ein blinder Fanatismus herausbildet.

c) Sie involviren ein Bildungsprincip, bei dem es weniger auf rein menschliche, als eben auf confessionelle Bildungszwecke hinausläuft.

d) Sie erschweren das Werk der allmählichen Ausgleichung der religiösen Differenzen und lassen die confessionellen Unterschiede nicht sowohl als geschichtliche Durchgangspunkte, denn als schlechthin und für immer gültige Besitzthümer erscheinen, deren Erbe um jeden Preis das Kind von dem Vater, der Jüngling von dem Greise zu übernehmen habe.

e) Sie gefährden die Durchführung eines in sich selbst ruhenden und von jedem Nebenzweck befreiten Unterrichts.

f) Sie sind vermöge ihres Charakters weit mehr Werkzeuge der Kirche, als des Staates, und daher ausschließend auf kirchlich-confessionelle Tendenzen gestellt, nicht auf solche, die dem Ganzen eines Staates, eines Volkes zu Gute kommen können.

g) Sie begünstigen und beschönigen die Voraussetzung, daß als Gradmesser für die Religiosität des Individuums dessen strenges Festhalten an einer besonderen Confession zu betrachten sei.

h) Sie kommen leicht in die Gefahr, sehr wirksame und sehr nützliche Bildungsmittel nur der Confession zu Liebe zurückzuweisen, ja zu verdammen.

i) Sie sind in der Wahl ihrer Lehrkräfte sehr beengt, sobald sie die Wählbarkeit ihrem confessionellen Princip unterwerfen.

k) Sie führen leicht zu einer Einseitigkeit und Aristokratie des Glaubens und damit zu einer Begrenzung des geistigen Horizonts ihrer Schüler, die von den übelsten Wirkungen werden kann.

Sind nun die Confessionsschulen namentlich so exclusiv und so consequent in ihrem Grundprincip, daß sie sowohl Lehrer als Schüler der fremden Confession um jeden Preis ausschließen, und daß sie ängstlich jede Seite des Unterrichts fernzuhalten bemüht sind, die etwa den ruhigen sichern Besitz der von ihnen gehegten Confession irgendwie gefährden könnte, so werden sie nur zu leicht die echten Pflanzstätten eines fanatischen und verknöcherten Kirchenthums.

Es kann nach den obigen Gesichtspunkten keinem Zweifel unterliegen, daß die Confessionsschule weder vor den Grundsätzen einer gesunden Pädagogik, noch einer höhern Staatstheorie besteht. In Wirklichkeit beschränkt sie sich wohl auch nur auf den Kreis der Elementar- und Volksschulen, während bei Real- und jeder Art Fachschulen der confessionelle Ausgangspunkt von selbst wegfällt.

Was die zweite Frage betrifft, ob der Religionsunterricht eine vorwiegend confessionelle Färbung tragen soll, so haben wir mit unsern bisherigen Andeutungen den Kernpunkt derselben schon gewissermaßen berührt. Es ist unstreitig der: soll man in der Schule zur Religion überhaupt oder zu einer bestimmten Religion bilden und erziehen? soll man dem Schüler nur den Weg zeigen, ihn nur darauf zurüsten, sich selbst einer besonderen Religion und Kirche auf eigenem, freiem Antrieb anzuschließen? —

Giebt es denn aber eine Handhabe, um statt den Schüler in eine bestimmte Confession bis zu einem gewissen Grade hineinzupredigen, ihn zur freien, selbständigen Ergreifung eines bestimmt formulirten Glaubens vorzubereiten? In der That giebt es eine solche: es ist das Ausgehen von der objectiven Darstellung der geschichtlichen Entwickelung der Hauptreligionen.*)

*) Die hier ausgesprochene oder nur angedeutete Idee verdanken wir im Wesentlichen der Abhandlung des Pfarrers Dr. Michael „zur Reform des Religionsunterrichts" im Osterprogramm 1864 des Vitzthum'schen Geschlechtsgymnasiums in Dresden.

Geschieht dieselbe in der Weise, daß aus den heiligen Büchern der verschiedenen Religionen geeignete Abschnitte mitgetheilt und erklärt werden, so wird der Schüler ebensowohl mit den Grundlehren der Religion seiner Väter, als mit denen der vorangehenden oder noch nebenher laufenden Religionen bekannt gemacht; die ganze reiche Welt der mannichfachsten Explicationen des religiösen Bewußtseins wird vor ihm aufgethan, und der in den Kern und das Wesen dieser verschiedenen Vorstellungen eingedrungene Lehrer wird mit Hilfe seiner religionsgeschichtlichen Vorträge hinreichenden Stoff finden, um von der Darlegung der Facta zu der Begriffsentwickelung überzugehen. Es öffnet sich hier nicht blos ein reiches Feld von dogmatischen, sondern auch von ethischen Anregungen, und auch ohne daß man auf die systematisch behandelte Dogmatik und Ethik ausgeht, wird man Gelegenheit finden, dem Schüler nach und nach die ganze Fülle von Glaubens- und Sittenlehren vorzuführen. Die Bibel, der Katechismus und das Gesangbuch, oder die populäre Kirchen- und Dogmengeschichte verschwinden damit nicht etwa aus dem Religionsunterricht: sie werden aber nur zu einem Gliede in der großen Reihe von Quellen, aus denen die Kenntniß von den Formen religiösen Bewußtseins zu schöpfen ist. Gegen ein solches Einführen des Schülers in die Gesammtheit religiöser Belehrungsmittel könnte sich nur derjenige auflehnen, der das Heil alles Religionsunterrichts, vielleicht aller Bildung lediglich an die Einreihung in eine bestimmte Confession knüpft und eben nichts wissen mag von einer freien Gestaltung des religiösen Standpunktes.

Bei der Voraussetzung des von uns bezeichneten Materials für den Religionsunterricht verliert derselbe jede Sonderfärbung und wird damit den Kindern von den Bekennern aller Religionen zugänglich gemacht. Der von jüdischen, wie von christlichen Eltern stammende Knabe erhält nunmehr im Religionsunterricht eine allgemeine Handhabe zu religiöser Erkenntniß; sie alle finden in derselben die Quellen der Bekenntnisse ihrer Väter gleichmäßig berücksichtigt.

Und wenn die Schule sich für ihren gesammten Unterricht ein bestimmtes höheres Bildungsziel gesteckt hat, wenn sie von schlechthin gültigen Bildungselementen ausgeht, so kann sie nicht wohl den Religionsunterricht zu einem facultativen werden lassen. Das von ihr einmal aufgenommene Schülerindividuum ist im umfassendsten Sinne ihr Eigenthum geworden; sie kann es sich nicht nehmen lassen, an demselben mit all den Mitteln zu arbeiten, die sie für wesentliche Bildungsmittel einmal erkannt und festgestellt hat. Soll die Schule in gewissem Sinne verantworttlich gemacht werden für das geistige Werden und Gedeihen der ihr Anvertrauten, so kann sie sich kaum einen so bedeutenden Bildungsfactor entgehen lassen, wie wir ihn doch wohl im Religionsunterrichte zu erkennen haben.

Schon das Vorhandensein einer Geschichte der Religionen überhaupt und jeder einzelnen Religion insbesondere deutet darauf hin, daß die in gewissen Glaubensgemeinschaften bestehenden Symbole und Cultusformen nicht für alle Zeiten gültige, sondern der Entwickelung resp. der Vervollkommnung fähig sind. Betrachtet man die Summe der Glaubenssätze und ethischen Vorschriften einer Religionsgenossenschaft für eine unbedingt fertige, keiner Modification mehr zugängliche, so haben wir nicht mehr religiöses Leben, sondern religiöse Erstarrung, religiösen Fanatismus. Soll der Religionsunterricht dem letzteren zu Hilfe kommen, ihn hegen und pflegen, oder nicht vielmehr von ihm befreien helfen? —

Der Religionslehrer gelte also nicht als unmittelbarer Diener einer bestimmten Kirche, er trete vor seine Schüler nicht als Lutheraner oder Katholik, sondern als einer, der das religiöse Bewußtsein des Schülers entbinden will; er halte ihm nur die erreichten und erreichbaren Ziele vor die Seele, ohne ihn auf ein besonderes Ziel hinzuführen. Niemand wird leugnen, daß er auch so — ohne als Parteigänger vor die Schüler zu treten

— seinen Unterrichtsstoff lebendig und anregend gestalten und verarbeiten könne. Wir verlangen von ihm nur das Eine: ein philosophisches Durchdringen und ein warmes Aufnehmen und Reproduciren des mitzutheilenden Materials.

Die Fassungskraft der jüngsten Schüler wird allerdings für eine systematische Darstellung der Religionsgeschichte noch nicht ausreichen. Man begnüge sich, ihnen eine Reihe von Persönlichkeiten vorzuführen, an denen die Tugend der Frömmigkeit und des sittlichen Heldenthums in mancherlei Gestalt hervortritt. (Biblische Geschichte des alten und neuen Testaments; Kirchengeschichte rc.)

Ueberhaupt führt es zu einer argen Verkümmerung des rein geschichtlichen Unterrichts, wenn man so bedeutende Motive, wie die religiösen es oft genug waren, aus der Geschichte herausreißt, um sie zu einem ausschließlichen Material des Religionsunterrichts zu machen. Der culturhistorische Unterricht läßt sich ohne die stete Berücksichtigung des kirchlich-religiösen Lebens der Völker gar nicht denken. Bei einer Charakterisirung der Hindus oder der alten Aegypter so wenig, als der christlichen Staaten läßt sich von der Darstellung ihres Religionswesens, ihres Kirchenthums absehen. Es ist ein bekannter Ausspruch, daß die Geschichte des Mittelalters wesentlich Kirchengeschichte sei. Daher könnte auch dem Religionsunterrichte neben dem Geschichtsunterricht nur die besondere Aufgabe zufallen, alles das ausführlicher und noch systematischer durchzuarbeiten, was der Geschichtslehrer mehr nur im allgemeinen zu charakterisiren und in seiner Wechselwirkung auf profane Lebensgebiete aufzuzeigen hat.

Wir zweifeln keinen Augenblick an der Möglichkeit, daß auch ein einseitiges Ausgehen des Religionslehrers von Bibel, Katechismus, Gesangbuch und Kirchengeschichte die religiöse Anlage des Schülers in hohem Grade zu entwickeln im Stande sei; daß es auch hier hauptsächlich auf die entsprechende Belebung, auf die innige und geistvolle Behandlung des an die Hand gegebenen Materials an-

komme. Indeß bleibt es unter dieser Voraussetzung immer bei der Ausschließung des einen oder anderen Schülers aus dem Religionsunterrichte. Und gegen eine solche Trennung der Schülergemeinde mit Rücksicht auf den confessionellen Religionsunterricht sträubt sich unser Gefühl, streitet unsere Auffassung von dem Verhältnisse, in dem die Schule zu allen ihren Individuen stehen soll.

Es muß der Schule von vornherein das Recht zugestanden, ja die Pflicht auferlegt werden, die höchste Erziehungsaufgabe an allen ihren Schülern zu lösen — ihnen nicht blos eine bestimmte Summe von Kenntnissen zuzuführen, um sie dadurch für die Ergreifung eines Berufes geschickt zu machen, sondern in den Mittelpunkt ihres Seelenlebens einzudringen und demselben eine bestimmte ethische Richtung zu geben. Nur auf Kosten ihrer wahren pädagogischen Aufgabe kann sie sich die innere Gestaltung irgend eines ihrer Schüler entgehen lassen.

Und somit erledigt sich von selbst die dritte Frage: soll mit Rücksicht auf die Schüler verschiedener Confessionen der eine oder andere Unterrichtsgegenstand so oder so gemodelt werden? Die erste einfachste Antwort darauf müßte doch immer lauten: es giebt für die Mittheilung des Lehrers nur ein Gesetz: das der unbedingten Wahrheit. Es soll im Unterricht z. B. der Geschichte weder etwas verschwiegen werden mit Rücksicht auf den Stand, noch mit Rücksicht auf die Confession. Was zur wahren, ganzen und vollen Erkenntniß eines Faktums, zur richtigen Beurtheilung einer Persönlichkeit oder einer Partei führen kann, das soll und muß vom Lehrer mitgetheilt werden. Es käme auf eine gewaltsame Verdrehung und Entstellung der Wahrheit hinaus, wenn in irgend einem Unterricht — und besonders also in dem der Geschichte — etwas anderes gelten dürfte, als das Recht des selbstredenden

Factums. Wie dem Geschichtsschreiber sein Werth sofort geraubt wird, wenn er, vom Parteistandpunkte ausgehend, Thatsachen verschweigt oder verdreht, so verliert der Geschichtsunterricht seine gemüthbildende, seine ethische Kraft, wenn ihm entweder Rücksichten auf den Stand oder die Confession seiner Schüler aufgebürdet werden.

Es versteht sich von selbst, daß wir den offensiven oder defensiven Ton des Geschichtslehrers nicht in einen bitter-gehässigen, aufreizenden, fanatisirenden übergehen lassen mögen; wir fordern nur, daß der an sorgsam gewählte Facta sich anlehnende Lehrer dieselben mit Klarheit, und wo es die Sache will, mit Wärme, d. h. mit innerer Theilnahme zum Vortrag bringe.

Die Lösung schließlich unserer letzten Frage, welche darauf hinausläuft, die Wahl des Lehrers von seiner Confession unabhängig zu machen, wird praktisch so lange auf unüberwindliche Schwierigkeiten stoßen, als Religion und Confession völlig gleichgestellt werden, und die Meinung maßgebend bleibt, daß alles Heil von der Ablegung eines bestimmten Bekenntnisses abhänge. Für uns kommt bei dieser Frage nur Eins in Betracht: die ethische Rückwirkung des religiösen Standpunktes, der größere oder geringere Einfluß, den etwa eine bestimmte Richtung des Glaubens auf die Erleuchtung des Geistes üben kann. Und da wird das Ergebniß der vielseitigsten Erörterung a priori wie a posteriori nur darauf hinführen, daß wir in der Wahl der Lehrer uns nicht sowohl an den Namen ihres Bekenntnisses, als an die zu Tage tretenden sittlichen Resultate ihres religiösen Bewußtseins zu halten haben.

Je weniger es einer religiösen Partei oder einer Kirche auf Herrschaft und auf die Menge ihrer Anhänger, je mehr es ihr statt auf Herrschen auf Dienen ankommt, desto williger wird sie auf einen exclusiven Standpunkt Verzicht leisten. Wir müssen uns dazu herbeilassen, den religiösen Fonds des Menschen und damit seinen sittlichen Werth keineswegs blos nach dem

Namen seiner Kirche zu bemessen. Denn wir haben es nicht mit willen- und selbstlosem Stoffe zu thun, wenn wir an die religiöse Fortbildung des Individuums herantreten, sondern mit Personen, die das ihnen Dargebotene entweder in sich aufnehmen, oder es von sich stoßen und höchstens äußerlich acceptiren. Der Mensch will es doch nicht allein sein, der den Menschengeist entbindet und ihm seine Richtung bezeichnet — wir müssen doch wahrlich auch einer göttlichen Einwirkung gedenken, die sich bei jedem Einzelnen so oder so erweisen und den menschlichen Einwirkungen entweder zuwiderlaufen oder ihnen entgegenkommen kann. Die Kirche dürfte sich kaum vermessen, zu behaupten, daß sie in Sachen der Religion das letzte Wort zu sprechen habe, daß die sich zu ihr Bekennenden die allein wahren Apostel und Lehrer der Menschheit seien. „In allerlei Volk wer Gott fürchtet und recht thut, der ist ihm angenehm."

Freilich hängt die praktische Durchführung unserer Ideen an tausend Fäden. Wollten die Evangelischen auch ein so weites Herz zeigen, daß sie im Gebiete der Schule jedem confessionellen Hader, jeder ängstlichen Herrschsucht entgegentretend, den unbefangensten, freiesten Standpunkt rücksichtlich der Wahl ihrer Lehrer oder der Beschaffenheit des Religionsunterrichtes einnähmen — so wäre damit wenig geholfen, wenn nicht zugleich die anderen Glaubensgenossenschaften die Hand zum Frieden böten und sich in der Anerkennung des Satzes vereinigten:

Die Schule sei keine Dienerin irgend eines besonderen Bekenntnisses, irgend welcher einzelnen Religion, sondern nur die Pflanzstätte der Erziehung der Jugend für den Zweck eines vernünftigen, wohlgeordneten, sittlichen Staates.

Das Verhältniß der Kirchen zu den Schulen.

Aus der „Politik,“ (Monographieen) von Robert von Mohl. I. Bd. p. 231 f. (Tüb. 1862.)

Nichts ist begreiflicher, als daß jede Gewalt, welche sich festzusetzen und zu verewigen wünscht, die Erziehung der Jugend zu erlangen sucht. Die ersten Eindrücke sind die dauerndsten; die Jugend nimmt Lehren ohne Kritik auf und läßt sie in Gewohnheiten übergehen; der größte Theil der Menschen kommt, was allgemeine Bildung und Weltanschauung betrifft, nicht über die Stufe hinaus, auf welche sie der Jugendunterricht stellt. Diese Erwägungen konnten zu keiner Zeit den Kirchen entgehen. Selbst solche, welche keine äußere Herrschaft anstrebten, mußten der religiösen Leitung der Gemüther wegen sich bestreben, einen großen, wo möglich einen beherrschenden Einfluß auf den gesammten Unterricht zu erhalten. Während einer Reihe von Jahrhunderten war es in der That die Kirche allein, welche die Volksbildung übernahm, und daß Europa nicht noch tiefer in Barbarei und Finsterniß verfiel, ist ihr zu verdanken.

Nichts wäre aber unrichtiger, als aus dieser Neigung und aus diesen früheren Leistungen zu schließen, daß auch jetzt noch den Kirchen ein Recht auf Veranstaltung, Ordnung und Leitung des öffentlichen Unterrichts zustehe. Ein solcher Anspruch kann vielmehr auf der jetzigen Stufe der Gesittigung und bei dem aus derselben Entwicklung hervorgegangenen Wesen des Staates nimmermehr zugegeben werden.

Sicherlich soll die Grundlage jeder Erziehung eine sittlich religiöse sein, und es ist eine der beklagenswerthen Folgen der vollständigen Trennung von Staat und Kirche nach amerikanischem Systeme, daß jeglicher Religionsunterricht in den öffentlichen

Schulen aufhört. In bessern Zuständen macht derselbe namentlich in den Volksschulen den Kern der Bildung aus. Auch versteht es sich von selbst, daß ihn jede Kirche für die ihr angehörige Jugend selbst ertheilt oder wenigstens überwacht. Allein es kann weder eingeräumt werden, daß der Unterricht ein ausschließlich religiöser sei, noch daß die Geistlichen auch jetzt noch allein oder auch nur vorzugsweise die Befähigung zur Ausbildung der Jugend besitzen. Als vernünftigen Lebenszweck setzt sich unsere Zeit die möglichst harmonische Ausbildung aller natürlichen Anlagen des Einzelnen und des gesammten Volkes, zu welchen Anlagen denn allerdings der religiöse Sinn auch gehört, aber nur neben der freien Sittlichkeit, neben der Verstandesbildung und dem Triebe nach Kenntnissen und neben dem Schönheitssinne. Auch verlangt der Staat mit Recht, daß seine künftigen Bürger in seinem Sinne, in der Achtung und Kenntniß seiner Gesetze und Einrichtungen, sowie in einer körperlichen und geistigen Entwickelung, welche ihm die Mittel zu seinen Zwecken zu liefern verspricht, herangezogen werden. Und davon, daß bei der jetzigen Verbreitung der Bildung und bei den eigens bestellten Einrichtungen zur Heranziehung von Lehrern aller Art die Geistlichen ein Monopol der Befähigung für jede Art von Unterricht hätten, kann gar keine Rede sein. Im Gegentheile bildet die Erziehungskunst und das nothwendige Wissen die verschiedenen Arten von Lehrern immer mehr zu eignen Berufsklassen aus, deren selbstständige Geistesthätigkeit mit theologischen Studien wenig gemein hat, und deren Heranbildung in entsprechender Zahl und Tauglichkeit eine Aufgabe des Staates ist. Ebenso verhält es sich mit der Herstellung der verschiedenen Arten von Unterrichtsanstalten. Wie bei allen sonstigen Bedürfnissen, zu deren Befriedigung die Kräfte des Einzelnen nicht ausreichen und wo daher Hülfe von der Gesammtheit verlangt wird, so verlangen die Staatsangehörigen jetzt unmittelbar vom Staate auch jene Einrichtungen, welche zur Befriedigung ihres Bildungsbedürfnisses dienen. Der Staat

ist dadurch zur Aufstellung eines sehr umfassenden und sich immer noch weiter ausdehnenden Systems von Unterrichtsanstalten genöthigt; und die Erfüllung dieser Pflicht kann er auch an Niemand abtreten, welcher sie nicht in gleich genügender Weise erfüllen würde, jeden Falles kann es nicht geschehen ohne regelmäßige und beständige Aufsicht hinsichtlich der Leistungen. Es ist somit ein ganz falscher Gedanke, wenn man den Kirchen oder kirchlichen Anstalten ein selbstverständliches Recht, Schulen zu errichten, vindicirt. Der Zweck der Kirchen ist gemeinschaftliche Gottesverehrung, keineswegs aber Unterricht in den Elementar- oder in gelehrten Kenntnissen, in Sprachen oder Mathematik. Wenn sie es mit ihrem Hauptberufe vereinbar finden, auch weltlichen Unterricht zu geben, so mag ihnen dieses als eine an und für sich erlaubte und selbst löbliche Beschäftigung gestattet sein, wie jedem andern Bürger oder jeder sonstigen Corporation; allein nur unter Beobachtung der allgemeinen Gesetze für Privatschulen und bei gleichem Aufsichtsrechte des Staates.

Dies gilt denn namentlich auch von den Unterrichtsanstalten für die künftigen Kirchenbeamten. Eine Bildung derselben in eigenen von der betreffenden Kirche gestifteten und lediglich nach ihrem Gutfinden eingerichteten Schulen ist an sich keineswegs eine Nothwendigkeit, wie dies unzweideutig die Bildung der protestantischen Geistlichen beweist, welche fast durchweg in den allgemeinen vom Staate veranstalteten und geleiteten Unterrichtsanstalten erzogen werden. Daß eine solche Bildung nicht in einem mit dem Dogma und der Disciplin der Kirche im Widerspruche stehenden Geiste geschehen darf, versteht sich freilich von selbst; allein dies kann auch auf andere Weise erreicht werden, als durch eigene kirchliche Seminarien, und ist namentlich in Staatsanstalten ebenfalls möglich. Wenn also nicht auf andere Weise gesorgt ist, so hat der Staat unzweifelhaft das Recht und die Pflicht, auch die für Bildung der Kirchenbeamten nöthigen Unterrichtsanstalten zu errichten, in so ferne eine solche Heranziehung ein nützlicher

und auch hinreichend allgemeiner Zweck ist, um eine Hülfsthätigkeit der Gesammtheit zu rechtfertigen; allein es ist allerdings kein Grund dazu vorhanden, daß er sich aufdränge, wenn man seiner Hülfe nicht bedarf und sie vielleicht zurückweist. Wenn eine Kirche für die Erziehung ihrer künftigen Priester selbst sorgen will und etwa nach ihren Gesetzen zu sorgen hat, mag sie dies immerhin thun mit ihren Mitteln und auf ihre Gefahr; nur bleibt dem Staate auch hier das Aufsichtsrecht. Hinsichtlich der Richtung und des Maßes des Unterrichts wird er dabei zwar im Allgemeinen der betreffenden Kirche die Bestimmungen zu überlassen haben, mit Ausnahme der Forderung einer genügenden allgemeinen Bildung; allein er hat einen unzweifelhaften Anspruch darauf zu wissen, ob in einer solchen Anstalt nichts Gemeinschädliches vorgeht, namentlich ob nichts gegen seine Gesetze gelehrt und getrieben wird.

Mit Einem Worte, die Stellung der Kirchen zu der Volksbildung ist eine wesentlich verschiedene von der geworden, welche sie in früheren Jahrhunderten einnahmen, und — gleichgültig jetzt, wie gut oder wie schlecht, — erfüllten. Mit Ausnahme des religiösen Unterrichtes und etwa eigener kirchlicher Anstalten zur Erziehung von Geistlichen, ist der Staat schon längst an die Stelle der Kirche getreten. Er leitet die Erziehung des Volkes nach den jetzt bestehenden Bedürfnissen der Einzelnen und der Gesellschaft, nach seinen eigenen Forderungen an die Bürger, sowie nach den Fordungen dieser an ihn, und er trifft hierzu unbeirrt und unbeschränkt durch Dritte die ihm nöthig scheinenden Einrichtungen.

Die aus diesen Vordersätzen folgenden Principien über das Verhältniß der Kirchen sind denn aber folgende:

Vor Allem ist es nothwendig, das Recht des Staates, für das Unterrichtswesen zu sorgen und dasselbe nach seiner Einsicht zu leiten, offen und unumwunden als allgemeinen Grundsatz an die Spitze zu stellen. Es ist namentlich passend, diesen Satz positiv auszusprechen und nicht blos, wie wohl schon gerathen worden

ist, als eine Verneinung des Rechtes der Kirche. Es ziemt dem Staate zu sagen, was er in Anspruch nimmt, die Zurückweisung entgegenstehender Ansprüche ergiebt sich dann schon von selbst.

Zweitens ist eben so positiv zu erklären, daß der Staat die Errichtung von Unterrichtsanstalten durch Privatpersonen zwar gestattet als ein an sich erlaubtes und nützliches Unternehmen; jedoch theils nur unter genau vorgeschriebenen Bedingungen, welche Schädliches ferne halten und einen genügenden Unterricht, sowie eine ersprießliche Erziehung sicher stellen, theils unter Vorbehalt des Rechtes und der Pflicht, seiner Seits öffentliche Schulen überall selbst zu errichten, wo er das Bedürfniß durch die Privatanstalten nicht vollständig oder mit nachhaltiger Sicherheit befriedigt erachtet oder auch nur eine anfeuernde Mitwirkung nöthig findet. Wenn er selbst kein Monopol in Anspruch nimmt, so kann er noch weit weniger eines gegen sich einräumen. Zu den unerläßlichen Bedingungen gehört namentlich eine Aufsicht über alle Privatschulen, theils zur Aufrechthaltung gesetzlicher Vorschriften, theils zur Gewinnung der Einsicht, wo eine eigene Thätigkeit des Staates nöthig sei. — Lediglich in die Kategorie der Privatschulen gehören dann auch die von einer Kirche veranstalteten Lehranstalten. Namentlich hat es keinen Anstand, daß die Kirchen eigene Vorkehrungen zur Bildung ihrer Geistlichen treffen.

Drittens kann es nicht beanstandet werden, daß in allen Schulen, also auch in den vom Staate ausgehenden, der Religionsunterricht von den Kirchen, je für ihre Angehörigen, besorgt und überwacht wird, wenn sie es verlangen. Es muß jedoch die Bedingung gestellt werden, daß der einheitlichen Ordnung des Unterrichtes hierdurch kein Eintrag geschehe. Es soll nicht unter dem Vorwande des Religionsunterrichtes die ganze Schule von der Geistlichkeit in Beschlag genommen oder in ihren Leistungen zerrüttet werden. Wo etwa in kirchlichen Privatschulen ein Ueberwiegen des Religionsunterrichtes oder eine falsche Richtung desselben zur Beeinträchtigung der übrigen nothwendigen Bildung

gefunden wird, mag der Staat ohne Anstand mit Abänderungsverlangen auftreten oder auch öffentliche Schulen zur Auswahl für die Eltern selbst daneben errichten.

Endlich versteht es sich von selbst, daß der Staat die Aufsicht und die Leitung der von ihm veranstalteten Schulen übertragen kann, wenn er will, und daß die Geistlichkeit keinerlei grundsätzliches Anrecht darauf hat. Falls er Geistliche hierzu für tauglich erachtet, (wie dies auf dem flachen Lande, namentlich in Ermangelung anderer gebildeter Männer wohl der Fall sein mag), so ist darüber ein Abkommen mit der betreffenden Kirche zu treffen. Der Auftrag selbst bleibt aber auch dann ein rein staatlicher, und die damit betrauten Geistlichen handeln in so weit lediglich als Staatsbeamte mit allen Rechten und Pflichten derselben.

Ueber Schulbücher.

Kein Büchermarkt dürfte in gleicher Weise überschwemmt sein, als der für die Schule bestimmte. Jeder einigermaßen flügge gewordene Lehrer fühlt das Bedürfniß, einem gefühlten Bedürfnisse des Unterrichts durch eine Arbeit seines Fleißes, *seiner* Methode abzuhelfen oder zunächst für seine *eigensten* Zwecke eine gedruckte Unterlage zu besitzen. Es wäre keine uninteressante Aufgabe, eine statistische (vielleicht zugleich historisch angelegte) Uebersicht anzufertigen über sämmtliche Unterrichts- und Schulbücher (von der ältesten lateinischen Schulgrammatik, von der kleinsten Lesefibel bis hinauf zu den neuesten Sprachlehren, Lese-, Geographie und Gottweiß, was für anderen der-

artigen Büchern), welche im Laufe der Jahrzehnte der rührende Fleiß deutscher Gelehrten und gelehrter oder ungelehrter deutscher Schulmänner zu Stande gebracht hat. Es wäre dies zugleich ein treffliches Hilfsmittel, um mit einem Schlage die Geschichte der Unterrichtsstoffe und Methoden zu überschauen. Freilich würde sich in dieser Stofffülle mancher Ballast finden, nur zum über Bord werfen geeignet. Denn was ist es doch, was zur Abfassung eines Schulbuchs, eines Hilfsmittels für den Unterricht eigentlich und innerlich berechtigt. Offenbar gibt es unzählige derartige Arbeiten, die ihre Existenz und ihr Reussiren weit mehr einem äußerlichen Machtmittel, als ihren inneren Vorzügen verdanken. Bin ich Director einer Schule oder erfreue ich mich der Gunst meines Directors, so wird es mir unter allen Umständen gelingen, einen Verleger für meine didactischen Versuche zu gewinnen. Die Beschaffung der Schulbücher ist nach gerade ein Kreuz für alle weniger bemittelten Eltern geworden, denn es ist mit diesen Unterrichtsmitteln noch weit schlimmer, als mit der Verschiedenheit von Münze, Maaß und Gewicht. — Andere Städte nicht blos, sondern auch andere Schulen an einem und demselben Orte zwingen uns, für unsere Kinder andere und wieder andere Bücher anzuschaffen. Die Klage hierüber ist uns häufig genug zu Ohren gekommen; wir finden sie auch einigermaßen berechtigt. Namentlich dann, wenn in einer und derselben Schule vielleicht mit dem Wechsel des Directoriums, oder des Lehrers auch eine Veränderung mit den Schulbüchern verbunden sein soll. Statt uns tiefer in eine Beleuchtung solcher Erfahrungen einzulassen, wollen wir in Betreff des Kapitels von den Schulbüchern folgende Punkte als Fragen hinstellen. Erstens: sind Schulbücher resp. Hilfsmittel für den Unterricht wünschenswerth oder gar nothwendig? Zweitens: wie müssen dieselben angelegt werden, um ihren Zweck zu erreichen? Drittens: wer ist dazu berechtigt, dergleichen Bücher zu verfassen?

Die erste Frage könnte auch lauten: welchen Zweck haben Schulbücher? Sie sollen materielle, sichtbare Anhaltepunkte sein für den Vortrag des Lehrers, sie sollen den positiven Stoff enthalten, den der Lehrer — in Ermangelung eines solchen Hilfsmittels — dictiren müßte, sie sollen daher namentlich auch dasjenige bieten, was als Gegenstand der Gedächtnißarbeit dargeboten wird. Hätte der Lehrer im geographischen oder geschichtlichen Unterrichte kein Hilfsbuch, so müßte er entweder Namen und Zahlen an die Tafel schreiben, oder — auf Gefahr grober orthographischer Fehler und großen Zeitverlustes — Dictate geben, oder sich auf gut Glück, auf ein sehr feines Ohr und eine äußerst exakte Aufmerksamkeit des Schülers verlassen können. Das geographische Hilfsbuch correspondirt hinsichtlich seines Stoffes mit dem Atlas, das geschichtliche Lehrbuch enthält die Angaben von Namen, Thatsachen rc., das mathematische giebt die zu beweisenden Lehrsätze mit etwaiger Hinzufügung der Lehnsätze und mit Ansätzen für die Beweise. Von solchen Unterrichtsmitteln unterscheiden wir alle die Bücher, welche als Grundlage für Lese- und Uebersetzungsübungen dienen sollen. Von ihrer Berechtigung weniger als von der Art ihres Gebrauches braucht hier die Rede zu sein.

Die Beantwortung der zweiten Frage hängt im Grunde innig mit der der ersten zusammen. Denn es mußte ja bereits angedeutet werden, was in ein Schulbuch gehöre. Wie ein solches nun angelegt werden müsse? Da möchten wir vor Allem ernstlich daran erinnern, daß ein, im Unterrichte vorliegendes, Buch nur positive Einzelnheiten, aber keine ausführenden, verbindenden und begründenden Sätze enthalten dürfe, wenn es nicht aus einem Hilfsmittel die Sache selber, d. h. hier der Unterricht werden solle. Je weniger nämlich ein solches Buch dem Lehrer zur Ausführung und Ausfüllung, zur Verbindung und Begründung überläßt, je mehr es ihm Alles oder das Meiste gleichsam vor dem Mund wegnimmt, desto unbrauchbarer erscheint es uns auch. Wir wollen beispielsweise anzudeuten suchen, was ein

Lehrbuch für Geschichte, Geographie und ein grammatisches enthalten dürfe. Das erstere soll nur nackte Thatsachen, das zweite ebenso nur zu Erklärendes und positive Angaben, das dritte nur Beispiele für Regeln und Ausnahmen zur selbständigen Auffindung der letzteren und dann natürlich auch zu erklärende Namen darbieten. Das geographische Hilfsbuch betreffend, so machen sich hier noch folgende besondere Bemerkungen nöthig. Eine wesentliche Umgestaltung der meisten unserer geographischen Lehrbücher würde sich sofort ergeben, wenn man dessen eingedenk wäre, daß man ja den Atlas, die mannigfach gestaltete und zu gestaltende Karte für den geographischen Unterricht als erstes und wichtigstes Hilfsmittel zur Verfügung habe oder doch haben könne. So sicher hoffentlich die Zeit für immer vorüber sein wird, in der man Naturgeschichte aus Lehrbüchern ohne Zeichnungen, aus Vorträgen ohne Vorlagen lernen ließ, so sollte auch die Zeit überwunden sein, in der man geographisches Wissen nicht im steten Hinblicke auf Globus und Karte, oder auf Abbildungen und Proben von Producten mitzutheilen suchte. Der Text in geographischen Hilfsbüchern kann äußerst beschränkt werden: nämlich auf alles dasjenige, was die Karte zu bieten nicht im Stande ist. Freilich haben die Karten z. B. von Vogel auch nach Seiten der Producten- und Bewohnerverhältnisse mit ihren Randzeichnungen das Mögliche geleistet. Wir haben ethnographische, physikalische, handelsgeographische (neuerdings von Henry Lange begonnen) Karten; wir haben Karten, die metereologische und alle nur denkbaren Naturerscheinungen anzeigen, — und würden nun, wie es in den Stößner'schen trefflichen Atlanten der Fall ist und wie wir es auch, dem ähnlich, auf Wandkarten englischer Schulen in der pädagogischen Abtheilung der letzten Londoner Industrieausstellung gefunden haben, den für concentrische oder genetisch progressive Unterrichtszwecke eingerichteten Karten kurze einfache Randbemerkungen über Größenverhältnisse und dergleichen beigegeben, so müßte der Worttext eines geographischen Hilfsbuches

noch mehr zusammenschwinden, so daß schließlich die hauptsächlichsten Hilfsmittel für den geographischen Unterricht theils in einer Reihenfolge der Unterrichtsmethode angepaßter Karten, theils in spärlichen Randbemerkungen und etwa noch in der Aufzählung von Fragen beständen, welche sich an die erklärten und zu erklärenden Materien anschlössen. In dieser Beziehung nun haben wir bisher von anderen ähnlichen Unterrichtsmitteln, wo wenigstens mehrere kleinere Karten in den Text des Hilfsbuchs eingefügt und beigedruckt waren, die Stößner'schen Schulatlanten und geographischen Fragen als das unserer Idee bei weitem Entsprechendste und höchst Beachtenswerthe (auch schon viel Benutzte) kennen gelernt. Dr. Stößner, erster Lehrer an der Realschule in Annaberg, hat seine Karten für concentrische Unterrichtskreise berechnet (wie auch an derselben Schule ein Handbuch für dieselbe Methode des Geschichtsunterrichts eingeführt ist). Wie in der Sprachstunde der Schüler die Regeln wo möglich aus angeführten Paradigmata und unzähligen Beispielen d. h. Sätzen, die auf eine bestimmte Regel hinzuweisen haben, selbst herausfinden soll, so scheint es uns eine wesentliche Aufgabe eines rationellen geographischen Unterrichts zu sein, daß der Schüler die Karte lesen, d. h. gebrauchen lerne. Und wenn anders die Karten so mannichfaltig sind, daß von einem Lande z. B. eine besondere Fluß- und Gebirgskarte, ferner eine Fluß- und Städtekarte, ferner eine mineralogisch-, botanisch-, zoologisch-, ethnographische — vielleicht auch confessionelle — Karte, (also eine Naturproductenkarte), sodann eine Kunstproductenkarte dem Schüler vorgelegt werden kann, so gestaltet sich das geographische Lehrbuch zuletzt immer mehr zu einem allerdings äußerst reichhaltigen Atlas. Ebenso könnten ja auch Karten entworfen werden zur übersichtlichen Betrachtung der Verkehrsmittel in einem Lande, Erdtheil, oder zwischen mehreren Ländern und Erdtheilen. Wir erhielten Eisenbahn-, Kanal-, Poststraßen-, Gebirgspaß-, Schifffahrtskarten. Der Mehraufwand für die Vervielfältigung

der Karten würde durch die Vereinfachung der Ausstattung, sowie durch den gesteigerten Absatz der Karten reichlich wieder aufgewogen — und überdies brauchte man weniger Setzerlohn für Hilfsbücher zu zahlen. Aber auch schon bei Benutzung der bisher vorwiegend im Gebrauche stehenden Atlanten von Stieler, Sydow, Kiepert u. A. würde der Lehrer seine Länderbeschreibung sicherlich so einrichten können, daß er den Schülern entweder mit Hinweis auf eine, von ihnen aufzuschlagende, Karte oder an der Wandkarte z. B. ein Flußsystem oder die Bodengestalt eines Landes vordemonstrirte. Geschieht Letzteres, so erscheint der meiste Text über Flüsse und Gebirge in unseren Schulgeographien als rein überflüssig. Breiten- und Längengrade lassen sich nicht minder mit den angegebenen Meridianen und Parallelkreisen von der Karte abnehmen. Und selbst für den historisch-ästhetischen Theil der Städtekunde ließe sich durch Karten Sorge tragen. Der nun weiter nothwendige oder doch für gewisse Zwecke wünschenswerthe statistische Stoff kann nur dann dem Schüler nutzbar dargeboten werden, wenn er in einer dem Gedächtniß zu Hilfe kommenden tabellarischen Anordnung auftritt. Ein buntes Durcheinander von statistischem Allerlei dagegen, ein gänzlich zufälliges Aneinanderreihen von ganz diversen und disparat liegenden Angaben, erscheint durchaus sinnlos und zweckwidrig. Das Gedächtniß bekommt dann keine Nägel, an denen es sich fest klammern kann und es wird dem geistigen Auge schwindelnd in Anschauung einer chaotischen Anhäufung von statistischem Material. Als Regel für alle statistischen Berichte muß gelten ein Ausgehen von einem gehörigen Eintheilungsprincip und das Abzielen auf leicht zu gewinnende rationelle Resultate. Denn das Achten auf Zahlenreihen muß doch das Ziehen allgemeiner Folgerungen möglich machen, sonst ist es eine geistlose müßige Arbeit. Daher fordern wir, daß in geographischen Lehrbüchern Angaben über Menge der Bevölkerung, alle möglichen Größen- und Raumverhältnisse, über Producten- Ein- und Ausfuhr, Schiffbewegung

u. s. w. stets in Tabellen aufgeführt werden, aus denen dann sogleich der Antrieb zum Vergleichen, gewisse feste Anhaltepunkte für Betrachtungen und Gedächtnißarbeit sich herausgewinnen lassen. Die Aufzählung der Productenmengen wird sofort interessanter, wenn z. B. Columnen angelegt werden mit den Ueberschriften gewisser Producte und mit der Einordnung der Namen der Hauptbezugsorte. Verfahre ich in dieser Weise, so bekomme ich damit Anhaltepunkte für die Betrachtung z. B. von der Lage der Länder, in denen gewisse Producte hauptsächlich vorkommen. Es zeugt von einer gänzlich unmethodischen und principlosen Bearbeitung des statistischen Materials für ein geographisches Handbuch, wenn statt rationeller und von deutlich in die Augen springendem Eintheilungsgrunde ausgehender Anordnung verschiedener Materien entweder Bevölkerungs- oder Verkehrs- oder Größen- oder Productenverhältnisse bunt durcheinander angegeben werden. Denn dann sieht man recht eigentlich den Wald vor lauter Bäumen nicht. Hier zeigt es sich eben, ob ein wahrer Beruf und wirkliches Geschick zur Ausarbeitung eines Schulbuchs getrieben, oder ob dasselbe aus Selbstüberschätzung und Willkür hervorgegangen sei. Trägt ein Schulbuch nur den Stempel eines mühsam und ausdauernd compilirenden Talents, eines mechanischen Herbeischleppens von tausenderlei Wissensstoff — aber nicht zugleich das Merkmal eines einsichtsvollen, bewußten methodischen Verfahrens, wie z. B. des Festhaltens von continuirlich fortgehenden Vorstellungsreihen, des Ausgehens von gleichen Gattungen und Materien, der entgegenkommenden Rücksicht auf die Gedanken bildende und das Gedächtniß unterstützende Lehrweise, so kann es wohl durch zufällige äußere Umstände in Umlauf gesetzt werden, — eine innere Berechtigung dagegen ist ihm abzusprechen. Wir wollen uns noch näher und deutlicher erklären. Es handle sich um das Kapitel: Producte (Natur- und Kunstproducte). Da widerspricht unserem Gefühl und unserer Ansicht durchaus, wenn unter den Aufschriften der verschiedenen Länder die ihnen eigen-

thümlichen Producte einzeln, der Reihe (welcher?) nach aufgezählt werden. Uns würde nur die Weise gefallen, daß wir die in bestimmte Hauptgruppen gebrachten Producte als Ueberschriften wählten und darunter die Fundorte aufführten. Auf diese Art erhalte ich sogleich Anleitung und Winke zu einer vergleichenden Productengeographie. Ich stelle meinetwegen den Reis (unter der Rubrik „Getreidearten") voran und führe nun die Reis producirenden Länder auf. Ich werde dabei sogleich kennen lernen, daß etwas Reis in wenigen südeuropäischen Ländern, sehr viel in den und den (besonders stark bewässerten) außereuropäischen Gebieten der tropischen und subtropischen Zone gebaut wird. Dazu kann ich mit Rücksicht auf die gewünschte continuirliche Vorstellungs- und Gedankenreihe gleich hinzufügen eine Uebersicht über die Ein- und Ausfuhrbewegung des Reishandels in den und den Handelsplätzen. Oder ich stelle als Kunstproduct z. B. die Baumwollenwaaren voran und lasse dann erstens eine Tabelle der Baumwollenfabrikdistricte und zweitens eine Tabelle folgen, in welcher statistische Nachrichten von dem Baumwollenwaarenhandel an verschiedenen Plätzen geboten werden. Oder ich will die Länge und Richtung der Schienenwege in den europäischen Ländern dem Schüler zur Kenntniß bringen: da biete ich entweder Eisenbahnkarten als das Erste und Einfachste, oder ich bringe eine Tabelle, in welcher die Länge der Eisenbahnen in den verschiedenen Ländern verzeichnet steht, oder drittens sage ich so: durch Eisenbahnen verbunden sind in England, Belgien .... folgende Städte .... Oder ich habe das Kapitel von den vulcanischen Ländern, Gebirgen. Und so läßt sich jede Seite des Natur- und Menschenlebens in geeigneter Weise durch geschickte Gruppirung und Einordnung des Einzelnen in höhere generelle Ganze der denkenden, Schlußfolgen ziehenden, Betrachtung und der Gedächtnißarbeit näher rücken und faßbarer machen. Vorzüglich aber auf Eines möchten wir in Rücksicht auf die Anlegung eines geographischen Handbuches hinweisen, auf die Nothwendigkeit,

den geographischen Unterricht im Ganzen rationeller zu machen: durch Hinweis auf die Mittel, geographisch-statistische Angaben zu gewinnen sowohl im Gebiete der astronomischen, als physikalischen Geographie. Wir geben dem Schüler eine Menge fertig liegender Bestimmungen z. B. über Größe und Umfang der Erde, über die Entfernung gewisser Planeten von der Sonne, über die Tiefe des Meeres, die Höhe der Berge, das Vorkommen gewisser Producte u. s. w. Die Hauptlernarbeit würde nun darin bestehen, daß man dem Schüler klar machte, wie man jene Resultate gewinne, oder welche inneren Erklärungsgründe sich für gewisse Vegetationsverhältnisse oder für manche Erscheinungen der Temperatur angeben lassen. Daß hierbei naturwissenschaftlich-mathematische Kenntnisse vor Allem in Frage kommen, liegt auf der Hand, und wir könnten uns nichts Naturgemäßeres denken, als daß fernerhin der astronomische und physikalische Theil der Geographie in den Kreis der mathematisch-naturwissenschaftlichen Disciplinen gezogen würde, die politische Geographie dagegen sich an die Geschichte anschlösse und mit ihr verbunden aufträte. So erhielten wir die Aufforderung, demgemäß unsere naturwissenschaftlichen und mathematischen Lehrbücher mit auf astronomische und physikalische Geographie zu berechnen, den Geschichtshandbüchern dagegen die wesentlichen Bestandtheile der politischen und topischen Geographie beizufügen. Damit kämen voraussichtlich die beiden erst genannten Theile der Geographie in sichere, zuverlässigere, geschicktere Hände, der Schüler lernte eine wissenschaftlichere Methode der Geographie kennen und jeder Theil würde mehr leisten und lernen. Mit der Botanik träte dann die Pflanzengeographie, mit der Mineralogie eine Betrachtung der Gebirge und Gebirgsformationen, eine Art Geognosie und Geologie, mit der Zoologie eine „Thiergeographie," mit der Physik die geographische Betrachtung von Luft und Licht, von Wasser und Erde in Verbindung. Jedem dieser Fächer müßte natürlich eine entsprechend größere Stundenzahl eingeräumt

werden, und wir zweifeln nicht, daß bei genannter Verbindung die beiderseitigen Fächer bedeutend an Leben, an fesselndem Interesse gewinnen würden. Culminiren gleichsam würde auf solche Art der naturhistorische Unterricht, wenn zu der abstracteren Arbeit der Stoff- und Form- und Gattungsanalyse eine geographische Exemplification hinzuträte oder ein geographischer Hintergrund hervorgezaubert werden dürfte. Eine anderweitige Ergänzung würde der naturhistorische Unterricht durch ein Ausmünden in die Technologie erhalten. Wir deuten hier wieder auf jene Forderung, continuirliche Stoffreihen für das Unterrichtssystem zu bilden, um dem Gesetz der genetischen naturgemäßen Bildung von Kenntnissen zu entsprechen. Die Methodik des Unterrichts liegt keineswegs nur in der individuell persönlichen Behandlung eines einzelnen Unterrichtsgegenstandes, sondern wesentlich in der Reihenfolge und dem Zusammenhange, in welchem die verschiedenen Disciplinen nach- und nebeneinander auftreten. Von letzterem Gesichtspunkte aus müßte in erster Linie jeder rationelle Lehrplan angelegt und entworfen werden. Auf den Lehren eines Pestalozzi und Herbart fußend, würden wir dergleichen vorläufig noch fromme Wünsche verwirklichen lernen. Man könnte sich dabei immerhin den Vorwurf einer Mechanisirung der geistigen Entwickelung von Seiten der Anhänger einer rein empirischen oder experimentirenden oder geoffenbarten Pädagogik gefallen lassen. Es muß sich doch der Sieg des bewußten, systematischen Verfahrens über sprunghaften und zufälligen Empirismus zuletzt herausstellen.

Wir sehen aber nun, welche Umwälzung mit unseren geographischen Hilfsbüchern vorgenommen werden müßte. Wir forderten zuerst viele und von mannichfaltigen Gesichtspunkten aus entworfene Karten an die Stelle eines großen Theils von Texteswörten, weil man mit Recht sich von der Anschauung eines sinnvollen Bildes und einer wohl entzifferten Zeichnung raschere Lernenfolge versprechen darf, als von vielen

dürren Worten. Wir forderten zweitens für alle statistischen Angaben tabellarische, von entsprechenden Eintheilungsgründen aus entworfene, Anordnung, weil solche statistische Angaben erst durch dargebotene Vergleiche Interesse erregen und lehrreich und faßbar werden. Wir forderten drittens eine Verschmelzung der drei Hauptheile der Geographie mit den ihnen verwandten Disciplinen der Mathematik, Naturwissenschaft und Geschichte. (Wenn sich heute noch Jemand ernstlich gegen den Zusammenhang von politischer Geographie und Geschichte erklären und denselben verdächtigen wollte, der würde einen entschiedenen Mangel an gereiftem Nachdenken über jene Fächer an den Tag legen. Wäre eine solche Behauptung irgendwie berechtigt, so würden wir in so anerkannt tüchtigen Werken, wie im Daniel, Völter, Schacht — um von Blanc zu schweigen — die geschichtlichen Abrisse als thörichten Ballast bezeichnen müssen. Wer seine politisch-geographische Beschreibung eines Landes auch nur ein wenig saftig und würzig machen will, wird das Bedürfniß fühlen, das Land auch als Schauplatz der und jener geschichtlicher Ereignisse zu betrachten. Wer sich freilich davon einen Segen verspricht, daß er etwa eine trockene Aufzählung von Producten bei jedem neu vorgenommenen Lande unternimmt und sagt: Deutschland erzeugt Weizen, Korn, Hafer, Wein, Hopfen, Obst ꝛc., ernährt Schweine, Gänse, Schafe ꝛc., führt aus Steinkohlen, Korn, Rindvieh, Pferde ꝛc., wer vor derartiger Entkräftigung und Verwässerung einer Geographiestunde nicht zurückschreckt, der wird auch jedes andere Material verschmähen, von dem nicht schwarz auf weiß angegeben ist, daß es zur Geographie gehöre. Es gibt Renommisten der Gewissenhaftigkeit und Keuschheit hinsichtlich der strengen Isolirung eines Faches; sie thuen sich auf die Nüchternheit ihres Standpunktes etwas zu Gute und vermögen vielleicht manchen zu übertölpeln). Endlich hatten wir noch geltend gemacht, daß unsere Schulgeographie Anstoß und Anleitung geben müsse zur Einsicht des Schülers in die Werkstätte des eigentlich

wissenschaftlichen Theils der Geographie d. h. in die Ateliers der Höhen- und Tiefen- und Luft- und Wassermesser, ja vor Allem in diejenigen der Kartenzeichner, daß demnach unser Hilfsbuch nicht blos fertige Resultate zur Gedächtnißarbeit vorlege, sondern auch die Wege zeige zur selbständigen Gewinnung ähnlicher Resultate, d. h. daß es seine festen positiven Angaben durchdringe und belebe mit einer Menge entsprechender Aufgaben. Die Stößner'schen Arbeiten, sowohl die bereits veröffentlichten, als auch die noch in Aussicht stehenden und uns bei Gelegenheit bekannt gewordenen, erscheinen uns vor Allem als treffliche Beiträge der natürlich noch weitere Entwickelung zulassenden geographischen Unterrichtsmittel.

Aber noch Eines möchten wir hinzufügen: sollten nicht auch geographische Lehrbücher dem Schüler in die Hand gegeben werden, Werke, wie die geographischen Charakterbilder von Grube, Vogel, Schöppner u. A., kleine Sammlungen von Auszügen aus Reisebeschreibungen, wie sie u. A. auch in reicher Menge in Daniels großer Geographie als Oasen in Mitten der trockeneren Auseinandersetzungen, als liebliche und interessante Beigaben zu Länder-, Städte-, Gebirgsbeschreibungen überall umher zerstreut liegen? Da es doch kaum viele Geographielehrer geben dürfte, die aus eigener Anschauung auch nur e i n e n Erdtheil allseitig und lebendig beschreiben können, so muß für diesen Zweck eine stetige Benutzung von Reisewerken und Zeitungsberichten (Ausland, Globus von K. Andree, Petermann's g. Mittheilungen, Westermann's Monatshefte u. s. w.) stattfinden. Könnte nun aber nicht mit gutem Erfolge der Lehrer der Geographie seine Schüler dazu auffordern, ihm von Zeit zu Zeit aus ihrem geographischen Sammelwerke Beschreibungen zu referiren? Manche, schwerer zu verstehende und viele zu erklärende sachliche Angaben, fremde Namen enthaltende Beschreibungen könnten, ehe sie zum Vortrag gebracht würden, gemeinschaftlich in der Klasse gelesen werden. Damit geschähe kein Raub am Deutschen Unterrichte, eher könnte man

behaupten, daß der Decentralisation des Unterrichts zu Liebe in Deutschen Stunden geographische Beschreibungen gelesen und erklärt würden. Oder soll das ästhetische Element aus der Geographiestunde ausgerottet und nicht zuweilen ein anregender, erquickender Wechsel von Verstandes- und Phantasiearbeit gegönnt werden? Neben der Lösung strenger wissenschaftlicher Aufgaben würde also als häusliche Arbeit für den geographischen Unterricht noch das freie oder gebotene Durchlesen geographischer Beschreibungen und die Vorbereitung auf Referate aus denselben herlaufen. Wir möchten hiermit zur Vermehrung und Verbesserung solcher geographischer Chrestomathien für den Schulgebrauch in aller Bescheidenheit aufgefordert haben.

Wir haben im Vorstehenden vielleicht mehr gegeben, als unsere Ansicht über die Anlegung eines geographischen Hilfsbuches, wir haben zugleich manche Ideen über den geographischen Unterricht überhaupt ausgesprochen, die, so wenig sie auch auf Originalität Anspruch machen können, immerhin einer wiederholten Betrachtung nicht unwerth sein dürften. Wie wir Lehrer denn überhaupt uns wohl hüten müssen vor einer vornehmen Ablehnung zur Sprache gebrachter Verbesserungs- oder Neuerungsvorschläge. Besser wir schlagen uns hierin auf die Seite der Vertreter einer natürlichen, entwickelungsfähigen, denn auf diejenige einer geoffenbarten, für alle Zeit fertigen Anschauung.

Wir hätten nunmehr eine andere Gattung von Schulbüchern, die für den Geschichtsunterricht, näher anzusehen. Da wir uns indeß in dem Aufsatze „zur Frage des Geschichtsunterrichts" über diese Bücher schon des Weiteren ausgesprochen, so dürfen wir uns hier auf ganz wenige Nachträge beschränken. Eines stellen wir wieder an die Spitze: Hilfsbücher, die im Unterrichte vorliegen, müssen streng unterschieden bleiben von solchen Handbüchern, die zur Privatbelehrung dienen sollen. Dies zugegeben: so tritt im geschichtlichen Leitfaden jeder Pragmatismus, jede auch nur leise sub-

jective Zugabe vor dem rein positiven, d. h. nur Thatsachen und zu erklärende Stichworte enthaltenden, Material zurück. Das Buch soll dem Lehrer nicht belästigend und zudringlich vorgreifen, es soll ihm das Begeistigende, Belebende, Ausfüllende und Verbindende, Reflectirende und Schildernde übrig lassen. Hat das lebendig, ursprünglich und unmittelbar aus dem Innern quellende Wort im Vortrage des Lehrers, hat überhaupt der mündliche Unterricht noch seinen guten, vollen Sinn, so muß sich dem die Anlegung und Beschaffenheit des Hilfsbuchs unterwerfen. Mit diesem Satze fällt jeder Vorwurf gegen geschichtliche Handbücher mit vermeintlich trockenem, wenig anmuthenden Inhalt. Unter der Hand des Lehrers soll sich diese einförmige, monotone Ebene in eine vielgegliederte, lebendig ansprechende Landschaft verwandeln. Je besser der Lehrer solchen Zauberstab zu schwingen weiß, desto lästiger wird ihm jedes Zuviel im Schulbuche. Was wir dann im Uebrigen über Stoff und Anordnung des Ganzen zu sagen hätten, findet sich in dem oben citirten Aufsatze. Aber doch noch Eines! Uebereinstimmend mit unserem Vorschlage zur Einbürgerung geographischer Charakterbilder für den geographischen Unterricht möchten wir ein Aehnliches für den Geschichtsunterricht. Auch dafür fehlte es nicht an bereits fertig vorliegender Literatur. Grube und Pütz haben neben Lange, Rhode u. A. dafür schätzbare Beiträge geliefert. Verfasser dieses erlaubt sich sogar auf seine Charakterbilder aus Ranke's sämmtlichen Werken (Berlin, Duncker und Humblot 1864) zu verweisen und seinen Plan mitzutheilen, ähnliche Charakteristiken wie aus Ranke, aus anderen namhaften Geschichtswerken, zu veröffentlichen (die buchhändlerische Erlaubniß hiezu ist freilich schwer zu erlangen; der Verleger der Werke von Gervinus drohte sofort mit Preßproceß 2c.). Die Kernfrage aber wäre hier: ob diese Geschichtsbilder gewissermaßen einen ganzen Abriß der Geschichte, oder nur ausgewählte Stücke z. B. Charakteristiken von Personen, Vorgängen .... enthalten und ob sie im ersteren Falle, wie wohl selbstverständlich, die

Grundlage, den Text für einen Geschichtsleseunterricht oder nur ein beihergehendes Erholungs- und Erfrischungsmittel abgeben sollen, dessen sich der Schüler zu Haus, (zum Selbststudium und zur Vorbereitung auf Referate) nur ausnahmsweise, zu nothwendigen Erklärungen, im Unterrichte zu bedienen hätte. Irren wir nicht, so hat Rector Peter sich für einen Geschichts l e s e unterricht erklärt und den geschichtlichen Unterricht damit ohngefähr in die Reihe der Stunden für cursorische Lectüre gestellt. Dem Lehrer könnte diese Methode die Sache sehr erleichtern; sie ersparte ihm im Wesentlichen die strengere Vorbereitung auf die Lectionen und er hätte nicht die anstrengende Arbeit stundenlangen Sprechens. Auch läßt sich ja annehmen, daß ein g e w ä h l t e r, fest vorliegender Text manchen Vorzug vor nicht immer allzu glücklichen geschichtlichen Improvisationen haben könne. Indeß läßt sich auf diesem Wege wohl kaum jener tiefere Eindruck, jene lebendigere Anregung schöpfen, wie sie doch ein freier, mit Empfindung und innerer Theilnahme gehaltener, Vortrag zu erzeugen vermag. Die beste gedruckte Predigt läßt selbst reifere Geister gleichgültiger, als eine wohl gesprochene; ähnlich ist es im Jugendunterricht hinsichtlich des Eindruckes mündlicher oder schriftlicher Belehrung. Dem Schüler längere Parthien im geschichtlichen Lesebuche zur Durcharbeitung und Einprägung aufzugeben, dagegen hätten wir nicht das Mindeste einzuwenden; aber in solchen Referaten des Schülers oder in Katechesationen über aufgegebene Stücke sollte doch der Geschichtsunterricht nicht in der Hauptsache verlaufen — sondern der Lehrer soll abwechselnd anschaulich und frei erzählen, scharf charakterisiren, unter Umständen durch gewisse Darstellungen ins innerste Herz greifen. Für letztere Zwecke taugt nun offenbar nur der dürftig gehaltene geschichtliche Leitfaden. Also wir wünschen für den Geschichtsunterricht neben einem solchen Repertorium in tabellarischer Form, theils nach ethnographischem, theils noch sachlichem Princip, aufgeführter Thatsachen nur noch ein geschichtliches Lesebuch, das aber nur in dazu

besonders bestimmten Stunden benutzt werden, in der Hauptsache als Quelle für die geschichtlichen Vorträge der Schüler gelten soll. Auch hier wieder könnte Jemand von einer Beraubung der Rechte des deutschen Unterrichts reden; auch hier erwiedern wir, daß die, sonst dem deutschen Unterricht eingeräumten, Uebungen mit Fug und Recht jedem anderen Unterricht beigefügt werden können: (sowohl mündliche, als schriftliche Verarbeitung des in dem einen und anderen Fache mitgetheilten Materials oder selbst gewählte Beiträge des Schülers zur eingehenderen Beleuchtung eines im Unterrichte dagewesenen Gegenstandes). Dazu ist nichts weiter nöthig, als eine Vermehrung der betreffenden Lectionen auf Kosten der deutschen Sprachstunden (die — abgesehen von rein grammatischem Unterricht — im Grunde genommen, ein Zeugniß dafür ablegen, daß die methodische gesammte formale Seite des übrigen Unterrichts nicht erschöpfend, nicht hinreichend gewürdigt wird; denn jeder in der Muttersprache gehaltene Unterricht müßte zugleich als Unterricht in der Muttersprache angesehen werden. Gesetzt den Fall daher das Deutsche wäre mit 4—6 Stunden wöchentlich vertreten, so könnte davon der größere Theil auf reale Fächer mit der Absicht übertragen werden, um die zur Gewinnung sicherer Kenntnisse förderlichen schriftlichen und mündlichen Uebungen damit verbinden zu können).

Eine dritte Gattung von allgemein gebrauchten Schulbüchern bilden die deutschen Lesebücher. Nach dem Vorstehenden wünschen wir besondere geographische und geschichtliche — (warum nicht auch naturgeschichtliche?) — Lesebücher. Damit schwände unser deutsches Lesebuch für den deutschen Unterricht auf Erzählungs- und poetische Literatur zusammen. Beschränken wir die erstere auf die mythisch-biographisch-historische, auf freie Nachbildungen aus Homer, Herodot u. a. Autoren verschiedener Völker und Epochen, so bringen wir also auch diesen Stoff in das geschichtliche Lesebuch (in dessen früheste Stufen) und es bleibt nur der poetische Theil übrig. Diesen betreffend, so bemerken wir leider in vielen

der uns bekannt gewordenen Lesebücher mit geringen Abweichungen immer dieselben Musterstücke (?) der poetischen Nationalliteratur. Wir wären der Ansicht, je nach den verschiedenen Klassen und Stufen des Unterrichts immer nur einen ganz kleinen Kreis von Dichtern zu benutzen und in der Hauptsache sich an Epos und dessen Spielarten, auf Ballade, Romanze und vor Allem an das Drama zu halten. Die Lyrik müsse dem reiferen Jünglingsalter vorbehalten bleiben, ebenso das Epigramm und die feine Satyre. Und selbst die Fabel und Parabel ist von Haus aus gewiß weit mehr auf ein gereifteres, denn auf ein noch kindliches Publikum berechnet. Oder man sollte diese Gattung der didactischen Poesie möglichst viel in den Religionsunterricht, in die verschiedenen Theile der Sittenlehre hineinziehen. Alles, was vorzeitig den Blick des Kindes in die Fehler der menschlichen Natur schärft und ihnen so zu sagen das gute Vertrauen zu den Vorzügen der Erwachsenen systematisch vergiftet und unter den Füßen wegzieht, sollte auch so viel als möglich dem geistigen Horizont der Kleinen entzogen werden. Warum sie mit Mißtrauensvoten gegen die menschliche Gesellschaft überschütten? (Dies auch ein Wink für den Religionsunterricht, der — nach Fichte — gewiß gut thäte, sich weniger schroff auf der Annahme der angeborenen Sündhaftigkeit der menschlichen Natur aufzuerbauen.) Je mehr plastische Darstellung, je mehr scharfe Zeichnung, je mehr reales Leben in Gedichten sich ausspricht, desto besser eignen sie sich für das jugendliche Gemüth. Also: neben den Auszügen aus den vorzüglichsten Epen womöglich aller Culturvölker — natürlich in freien Bearbeitungen und Umbildungen — vorzüglich viele Balladen und Stellen aus Dramen. Für den Balladenkreis halten wir vor Allem Uhland unendlich hoch und statt so vieler, in manche Lesebücher aufgenommener, poetischer Tändeleien oder wenigstens sehr wohl für Schulzwecke entbehrlicher Erzeugnisse

untergeordneter Dichter, wünschten wir eine durchaus stärkere Ausbeutung Uhland'scher Gedichte. Am wenigsten scheint uns noch allenthalben Sorge getragen zu sein für dramatische Chrestomathien. Wir boten vor wenigen Monaten der Cotta'schen Buchhandlung das Manuscript einer solchen Chrestomathie zunächst für Schiller und Göthe an; man bedeutete uns, daß man sich schon seit längerer Zeit mit dem Gedanken an die Herausgabe eines solchen Werks getragen und daß damit unser Wunsch befriedigt werden würde. So lange einzelne Dramen von Lessing, Göthe und Schiller, oder von Freytag, Gutzkow, Uhland noch um so verhältnißmäßig hohe Preise verkauft werden, bleibt auch das dringende Bedürfniß nach dramatischen Chrestomathien. Unser Plan ging dahin, aus den klassischen Dramen zunächst unserer Literatur alle erzählenden, ferner alle reflectirend- lyrischen Stellen und dann weiter alle solche Dialoge zusammenzuordnen, welche dem Kreise jugendlicher Anschauungen nahe stehen. Unser deutsches Lesebuch würde Obigem zu Folge in der Hauptsache poetischen Inhalts sein; von Prosastücken könnten für reifere Schüler philosophisch gehaltene, allgemeine Betrachtungen, Reden (politischen, wie religiösen Inhalts) noch Aufnahme finden. Immer aber muß auf verschiedene Stufen des Lesebuchs für die verschiedenen Klassen und Unterrichtsbedürfnisse gedrungen werden. Ein einziges für eine ganze Schule berechnetes Lesebuch scheint uns ein Unding zu sein. Ausführlicheres über das Lesebuch haben wir in dem Aufsatze „über den deutschen Unterricht" beigebracht. Dort ist u. A. auch von der Beschaffenheit des grammatischen Hilfsbuches die Rede gewesen. Für jegliche Art von Schulgrammatiken möchten wir nur noch einmal den Grundsatz hervorheben, daß wir uns das Meiste von der Nöthigung des Schülers versprechen, aus gegebenen Paradigmata, Wortgefügen, Satzbildungen &c., in denen natürlich jede Regel exemplificirt sein und etwa mit gesperrter Schrift angedeutet werden müßte, diese Regel unter Anleitung des Lehrers selbst herauszufinden. Dies

wird dem regsamen Geiste zuletzt ein ähnlicher Genuß und ein ähnlich erwünschtes Bildungsmittel sein, wie die eigene Auffindung eines mathematischen Beweises. Also weg mit allem entbehrlichen Texte aus unseren Schulsprachlehren, weg mit allen den Erklärungen und Angaben, welche, wie erwähnt, entweder aus den systematisch gebotenen Wörter- und Satzreihen oder aus Lesestücken eines Autors herausgesucht werden können. Nur so wenig als möglich fertige Resultate dem Schüler vorlegen, nur so sehr als thunlich ihn zu selbstthätiger Gewinnung von Kenntnissen und Erkenntnissen anleiten. Zwar auch die mündliche und schriftliche Anwendung von Regeln erfordert Anspannung der Aufmerksamkeit und Gedächtnißarbeit, aber ein lebendigeres Sprachinteresse versprechen wir uns doch aus dem von uns angedeuteten Verfahren. Um nur einige Beispiele anzuführen: zur Einführung in die Rection der Casus stellen wir entweder in unserer Grammatik eine entsprechende Anzahl von Sätzen zusammen, in denen die verschiedenen Casus von Präpositionen, oder Adjectiven oder Verba u. s. w. regiert werden, oder wir weisen in mehreren Kapiteln unseres Autors auf die und die Casus hin und bezeichnen oder lassen bezeichnen die Wörter, von denen sie abhängen. Oder wir wollen die Lehre vom Accusativ mit Infinitiv, oder die vom Ablativ absolut. dem Schüler nahe bringen und z. B. die Verba merken lassen von denen die erstere Construktion abhängt: was könnte wirksamer sein, als aus einer größeren Anzahl von Beispielen der Grammatik, so wie aus einer längeren Reihe von Kapiteln unseres Cäsar .... die betreffenden regierenden Verba aufsuchen zu lassen! So oft wir ein neues Kapitel aus unserem Cäsar lasen, wurden etwa folgende Uebungen vorgenommen: erstens alle Wörter nach den verschiedenen Gattungen aufgesucht, ferner bei den einen nach ihrem Casus, Numerus und Genus, bei den anderen nach ihrem Tempus, Modus u. s. w., bei wieder anderen nach ihrem Verhältniß zu den und jenen Haupt- und Zeitwörtern .... gefragt. Wir ließen die Haupt-

wörter ordnen nach ihrer Gattung (ob Nom. appellat. oder Nom. propr. ꝛc.), nach ihrem Genus, nach ihrem Casus, nach ihrer Beziehung zu Präpositionen oder Verba, nach ihrer Declination, nach ihrer Stellung im Satze (ob Subject oder Object), nach ihrer Etymologie .... Die Verba ließen wir aufsuchen und ordnen nach Person, Numerus, Tempus ꝛc., nach Conjugation, nach Bedeutung im Satze ꝛc. Und so ähnlich mit allen anderen Wörtern — abwechselnd die eine oder andere Klasse besonders heraushebend. Gesucht wurden dieselben Wörter mit ihren verschiedenen Bedeutungen in verschiedenen Verbindungen (cum als Präpos. und Conjunct., quam nach Compar., als Relat. pron. ꝛc.). Gesucht wurden die verschiedenen Arten von Sätzen und ihr innerer Bau allseitig geprüft. Dem noch schwächeren Schüler wurde vorconstruirt, vorpräparirt und vorübersetzt, bis er den Mechanismus und die Operationen bei diesen Aufgaben gehörig erfaßt hatte und ohne peinliche Mühe und zu großen Zeitaufwand nachahmen konnte. War ein Satz übersetzt, so wurde das Buch zugeschlagen und die Uebersetzung mündlich — dann auch schriftlich — herüber und hinüber (aus der fremden in die deutsche Sprache und umgekehrt) in kürzeren, einzelnen Bruchstücken, oder in längerem Zusammenhange wiederholt. So prägte sich das eben Gelesene sofort tiefer ein, die Aufmerksamkeit während des Lesens im Buche wurde in Aussicht auf die nachfolgende Uebung wesentlich gestärkt. Wir forderten auf deutsche Fragen lateinische Antworten (aus dem übersetzten Satze) oder fragten lateinisch und ließen uns deutsch antworten (ebenfalls nach Maßgabe der vorausgehenden Uebersetzung). Wir änderten die übersetzten Stücke in mannigfachster Weise (mit Umstellung von Numerus, Modus, Casus) und knüpfen kleine Extemporalia an die durchgearbeiteten Sätze.... Nach Abfertigung des grammatikalischen und rein sprachlichen Pensums, das in reichster Mannigfaltigkeit durchgemacht wurde, schritten wir zu sachlichen Erklärungen. Wir glaubten, bei dieser Methode uns auf ein

Minimum von isolirtem Grammatikstudium beschränken zu dürfen; wenigstens schien uns eine Grammatik mit reichlichem Regeltexte überflüssig zu sein. Jeder neue Satz im Schriftsteller gab uns die Regeln an die Hand. — Wir wagen hier noch einmal die Behauptung beiher aufzustellen, daß an Nichts die Gymnasiallaufbahn so Vieler scheitere, als an der vorherrschenden Methode des grammatischen und somit überhaupt des sprachlichen Unterrichts. —

Das nämliche Princip, das an den bisherigen Beispielen von Schulbüchern aufgezeigt wurde, beanspruchen wir gewiß mit nicht geringerem Rechte für den naturwissenschaftlichen oder mathematischen Unterricht. Auch hier dürre, durch den Unterricht und durch Vorlagen zu belebende und zu bekleidende Leitfaden — aber keine ausgeführten Erklärungen und Lehrsätze. Mathematische Lehrbücher nur mit Lehrsätzen (van Swinden), aber ohne vollständig ausgeführte Beweise! ....

Daher wird nun auch die Hauptgeschicklichkeit in Abfassung eines Unterrichtsmittels einmal in der glücklichen Auswahl des in ein Unterrichtsgerippe gehörenden Materials und zweitens in der möglichst geschickten Gruppirung dieses Stoffes nach gewissen anzuerkennenden methodischen Grundsätzen zu suchen sein. Wer sowohl dem Mangel an wünschenswerthem, dem Unterricht zuzuweisenden Material durch neue Ausbeutung einer Wissenschaft abzuhelfen, als auch der rechten Methodik des Unterrichts durch neue, sachgemäße und durchaus rationelle Zusammenordnung seines Stoffes entgegen zu kommen weiß, der darf sich zur Abfassung neuer — Lehrhilfsmittel für berufen halten. Wer sich aber gegen die wahren Wissensbedürfnisse seiner Schüler durch Aufbringung entbehrlicher oder gar zu fliehender Materialien versündigt und keine Spur einer methodischen Originalität aufzuweisen vermag, der sollte um jeden Preis erst pädagogisch richtig denken lernen, ehe er sich an die Beschickung des Marktes für Schulbücher wagte. Jedes dankenswerthe Erzeugniß in der

Literatur der Schulbücher muß einen offenkundigen Fortschritt in der Didaktik bezeichnen. Die pädagogischen Empiriker, d. h. die Lehrer „aus freier Hand", die kaum ein Lebenszeichen wirklich pädagogischer Begabung und Begeisterung zu erkennen geben, können höchstens von rein äußerlichen Motiven und durch pädagogische Verkehrtheit zur Abfassung von Unterrichtsbüchern veranlaßt werden. Und immerhin findet ja auch das in Wahrheit Ueberflüssige oder geradezu Unbrauchbare seine Abnehmer.

Kirche und Schule und die Pädagogik der Kirche.

Das alte Kapitel schon wieder aufrühren! Und ein neuer Abenteurer will gegen die alten guten Ordnungen plaidiren! Genug haben wir des Abschaums von naseweisen Umsturzideen. Indeß wir wollen doch hoffen, ein Wort zur Verständigung und zur Versöhnung abgeben zu können. Diese beiden Faktoren Kirche und Schule denk' ich, sollen sich noch einander lieber gewinnen, als es je Einer geahnt und zu denken gewagt. Es kommt wahrlich bei vielen Streitfragen lediglich auf eine rechte Verständigung über die Ausgangspunkte des Streites, wie über die eigentliche Beschaffenheit der wider einander streitenden Elemente resp. Personen an. Ich falle sogleich mit der Behauptung herein: Kirche und Schule nun und nimmermehr trennen! vielmehr sie recht eng und immer enger verbinden. Dessen wahrlich bedarf es nicht, einen breitspurigen historischen Nachweis dafür zu geben, daß die Kirche sich mit gutem Fuge das Patronatsrecht über die Schule versichert halten könne. In allen Stücken steht mir das

Vernunftrecht höher, denn das blos historische. Als ob Machtansprüche nicht eben so wohl verjähren könnten, wie so viele andere — wie die Beschlüsse des Wiener Congresses. Du lieber Gott, wie Viele haben nicht schon vom Olymp der Erbschaften von Gottes Gnaden herabsteigen müssen, um sich in menschlichere, irdischere, heimlichere Situationen einzuleben. So manches Kind verleugnet sein Haus — nicht immer in schlechtem, sehr häufig auch in durchaus edlem Sinne. Und wenn Deductionen, wie die, welche Palmer im zweiten Theile seiner evangelischen Pädagogik rücksichtlich der Schutzherrlichkeit des Klerus über die Schulmeister macht, auch noch so musterhaft und tadellos genannt werden müßten, und wenn wir auch noch so gut erbaut waren von den humanen Ermahnungen, die wir in einer Nummer des Bormann'schen Brandenburger Provinzialschulblattes aus dem Munde eines geistlichen Redners (auf einer Erfurter Conferenz) über die geistliche Schulinspection fanden, so bleiben wir dennoch der Meinung, daß die noch fort hin schwebende Frage über Kirche und Schule anders gelöst sein wolle, als dies vielleicht im großen Ganzen empfunden wird.

Welches ist der Endzweck erstlich der Kirche und zweitens der Schule? Man wird sagen: die Kirche wolle für das Himmelreich erziehen, die Schule für diesseitige Zwecke. Aber auch für das Himmelreich kann Niemand erzogen werden, der nicht zuvor einen sicheren, stetigen Schritt auf dieser Erde gelernt und nicht das Beste geleistet hat, was wir schwachen Menschen nach unserer intellectuellen, wie ethischen oder rein technischen Seite eben leisten können. Wir bereiten uns zu Bürgern des himmlischen Reichs am sichersten durch eine nahezu vollkommene Erfüllung unserer mannigfachen menschlichen Pflichten. Es will Alles seinen ordentlichen gesetzmäßigen oder naturgemäßen Verlauf haben, — so auch der Eingang in das Reich Gottes. Die sittlich reinen, die tugendhaften Menschen lassen sich nicht von den Bäumen schütteln, man kann sie nicht erbeten, erzwingen, erpredigen, sie müssen

erzogen werden. Und diese Erziehung kann nicht erst im zweiten oder dritten Menschenalter beginnen: je früher, desto besser! ist hier die Loosung. Wir sind erfüllt von dem Glauben an einen Gott der Gnade, ohne welchen der Mensch von sich selbst kaum etwas erreichen kann, wir sind weit entfernt von emphatischem Betonen des freien Willens — und sogar einige mystische Zauber- und Wunderkraft lassen wir in der Gestaltung, in dem Werdeleben des Einzelnen gelten: aber bei alle dem halten wir viel, unendlich viel von einer concreten Entwickelung der Individualität wie für rein irdische, so auch für himmlische Zwecke. Der immanente Proceß der sittlichen Erziehung steht uns über allem Zweifel erhaben, die geoffenbarte Erziehung durch göttliche Gnade und andere unberechenbare Factoren behält daneben immerhin ihre unzweifelhafte Bedeutung. Sobald erwiesen ist, daß die höchsten Zwecke der kirchlichen Pädagogik mindestens unterstützt und mit verfolgt sein wollen durch eine realistisch wirkende Erziehungskunst, daß also die Kirche an ihren Gemeinden vergeblich arbeiten würde ohne Beihilfe, ja wesentliche Theilnahme der profanen Erziehungsarbeit, wird auch sofort an die Stelle eines Subordinations- das Coordinationsverhältniß zwischen Kirche und Schule hineingebracht werden. Widersteht es uns doch auch im Grunde unseres Herzens und in unserer innersten Ueberzeugung von der wahren Stellung erziehender Gewalten zu einander, wenn dieselben in scheeler Eifersucht sich einander gegenüber treten und statt lebendigen einmüthigen, ja edel wetteifernden Arbeitens nach einem Ziele hin eine kleinliche Herrsch- oder kindische Emancipationslust an den Tag legen.

Es beruht jedenfalls auf einem vollkommenen Mißverständniß wie aller wahren Religion, so auch des Christenthums, wenn deren unmittelbare Organe in der Vollziehung ihrer Aufgabe einen unwürdigen Ehrgeiz, eine hierarchische Bevormundungssucht und Exclusivität durchblicken lassen. Nicht viel besser, als wenn die Beisitzer der verschiedenen Gattungen von Reichsfürsten auf

dem weiland Regensburger Reichstage ihre wahre Aufgabe der gemeinsamen Förderung des Reichs so weit vergessen können, daß sie sich über das Anrecht auf rothe oder grüne Sessel, oder auf eine gewisse Zahl Maienbäume .... lange streiten. Mich dünkt: gegenüber der im Grunde gemeinsamen hohen Mission von Kirche und Schule, nämlich einer durchaus gesunden Erziehung des Menschen müsse ganz von selbst jeder gehässige Hader zwischen Klerus und Lehrkörper schweigen und die Parole höchstens ein edler Wetteifer der beiden sein, im Dienste der Erziehung möglichst viel, möglichst hohes zu erreichen. Und da scheint uns von vorn herein nichts gewisser zu sein, als daß der am eifrigsten dienende, schaffende, sich mühende und aufopferungsfähige Theil ganz unvermerkt auch die höchste Herrschaft, die sicherste Ueberlegenheit gewinnen werde. Eine Ueberlegenheit — wahrlich dauerhafter gegründet, als sich je eine durch bloße Demonstration von einem wohlerworbenen Erbrecht eines Erstgeborenen wird erwerben lassen.

Man muß dessen eingedenk sein, daß die Kirche gemeinsam mit der Schule dem diesseitigen Leben den Charakter der Ewigkeit, des unendlichen Werths aufzuprägen habe. Damit glauben wir: erhält die Wirksamkeit der Kirche einen entschiedeneren Anstoß zu einem praktischeren Eingreifen in das gesammte thätige Leben, damit diejenige der Schule einen höheren Inhalt. Ich meine mit einigem Rechte hier eine Stelle aus Fichte's Reden an die deutsche Nation anführen zu können, um die lebendig-praktische Aufgabe der Kirche zu begründen. Fichte sagt (p. 244 f.): „Man kann, auch bei der sichern Ueberzeugung, daß alles unser Wirken auf dieser Erde nicht die mindeste Spur hinter sich lassen, und nicht die mindeste Frucht bringen werde, ja, daß das Göttliche sogar verkehrt, und zu einem Werkzeuge des Bösen und noch tieferer sittlicher Verderbniß werde gebraucht werden, dennoch fortfahren in diesem Wirken, lediglich, um das in uns ausgebrochene göttliche Leben aufrecht zu erhalten, und in

Beziehung auf eine höhere Ordnung der Dinge in einer künftigen Welt, in welcher nichts in Gott Geschehenes zu Grunde geht. So waren z. B. die Apostel, und überhaupt die ersten Christen, durch ihren Glauben an den Himmel, schon im Leben gänzlich über die Erde hinweggesetzt, und die Angelegenheiten derselben, der Staat, irdisches Vaterland, und Nation, waren von ihnen so gänzlich aufgegeben, daß sie dieselben auch sogar ihrer Beachtung nicht mehr würdigten. So möglich dieses nun auch ist, und so leicht auch, dem Glauben, und so freudig auch man sich darein ergeben muß, wenn es einmal unabänderlich der Wille Gottes ist, daß wir kein irdisches Vaterland mehr haben, und hienieden Ausgestoßene, und Knechte seien: so ist dies dennoch nicht der natürliche Zustand, und die Regel des Weltgangs, sondern es ist eine seltene Ausnahme; auch ist es ein sehr verkehrter Gebrauch der Religion, der unter anderem auch sehr häufig vom Christenthume gemacht worden, wenn dieselbe gleich von vorn herein, und ohne Rücksicht auf die vorhandenen Umstände, darauf ausgeht, diese Zurückziehung von den Angelegenheiten des Staats, und der Nation, als wahre religiöse Gesinnung zu empfehlen. In einer solchen Lage, wenn sie wahr und wirklich ist, und nicht etwa bloß durch religiöse Schwärmerei herbeigeführt, verliert das zeitliche Leben alle Selbständigkeit, und es wird lediglich zu einem Vorhofe des wahren Lebens, und zu einer schweren Prüfung, die man bloß aus Gehorsam, und Ergebenheit in den Willen Gottes erträgt, und dann ist es wahr, daß, wie es von vielen vorgestellt worden, unsterbliche Geister nur zu ihrer Strafe in irdische Leiber, als in Gefängnisse, eingetaucht sind. In der regelmäßigen Ordnung der Dinge hingegen soll das irdische Leben selber wahrhaftig Leben sein, dessen man sich erfreuen, und das man, freilich in Erwartung eines höheren, dankbar genießen könne, und obwohl es wahr ist, daß die Religion auch der Trost ist des widerrechtlich zerdrückten Sclaven, so ist dennoch vor allen Dingen dies religiöser Sinn,

daß man sich gegen die Sclaverei stemme, und, so man es verhindern kann, die Religion nicht bis zum bloßen Troste der Gefangenen herabsinken lasse. Dem Tyrannen steht es wohl an, religiöse Ergebung zu predigen, und die, denen er auf Erden kein Plätzchen verstatten will, an den Himmel zu verweisen; wir andern müssen weniger eilen, diese von ihm empfohlene Ansicht der Religion uns anzueignen, und, falls wir können, verhindern, daß man die Erde zur Hölle mache, um eine desto größe Sehnsucht nach dem Himmel zu erregen.

Der natürliche, nur im wahren Falle der Noth aufzugebende Trieb des Menschen ist der, den Himmel schon auf dieser Erde zu finden, und ewig dauerndes zu verflößen in sein irdisches Tagewerk; das unvergängliche im zeitlichen selbst zu pflanzen, und zu erziehen, — nicht bloß auf eine unbegreifliche Weise, und allein durch die, sterblichen Augen undurchdringbare Kluft mit dem ewigen zusammenhängend, sondern auf eine dem sterblichen Auge selbst sichtbare Weise" ꝛc.

Wenn wir in diesen Worten die Forderung erblicken, es möge das Erdenleben einen höheren Inhalt empfangen, so scheint uns darin, wie gesagt, eine Ermahnung an die Kirche zu liegen, sie möge ihre Erziehungskunst zunächst auf eine größere Vollkommenheit des irdischen Daseins gerichtet sein lassen. Dies führt uns dann überhaupt zu einer Verbreitung über die von der Kirche zu übende Pädagogik. Haben wir diese näher charakterisirt, so werden sich die Schlußfolgerungen für das wahre Verhältniß zwischen Kirche und Schule von selbst ergeben.

(Die Pädagogik der Kirche.)

Niemand wird zunächst an diesem Ausdruck irgend welchen Anstoß nehmen. Wir können dem Wirken des Klerus keinen anderen höheren Zweck unterlegen, als den der Volkserziehung durch dreierlei: durch Lehre, durch Beispiel, durch Seelsorge.

In diesen drei Seiten des geistlichen Wirkens scheint uns die kirchliche Pädagogik enthalten zu sein. Wir wollen zuerst von der Lehre oder von den Lehren der Kirche reden. Was, wie und wen soll die Kirche lehren? Soll sie nur christlichen Glauben und christliche Sitte lehren? soll sie nur von der Kanzel herab und im Beichtstuhle und im Confirmandenunterricht und im Hause (seelsorgerisch) lehren? hat sie es nur mit den Mündigen und höchstens noch mit denjenigen zu thun, die zum Tische des Herrn vorbereitet werden sollen?

Den Inhalt und Umfang des kirchlichen Unterrichts und Unterweisens bilden und bestimmen allerdings zunächst die Quellen christlicher Erkenntniß und zwar sowohl nach dogmatischer, wie nach ethischer Seite. Der Geistliche hat zuerst die Aufgabe zu lösen, die Christus dem heiligen Geist zugewiesen hat; er soll dafür Sorge tragen daß das Leben vom christlichen Geiste allseitig durchdrungen, von ihm in erster Linie bestimmt werde. Der Geistliche soll gleichsam das christliche Gewissen und Bewußtsein in der Gemeinde wach erhalten. Für diesen Zweck legt er biblische Texte aus, für diesen beleuchtet er alle möglichen Stimmungen des menschlichen Herzens, alle geheimen und öffentlich zu Tage tretenden Regungen des menschlichen Innern, alle Handlungen des privaten und öffentlichen Lebens, alle nur denkbaren Beziehungen und Verhältnisse des irdischen Treibens vom Standpunkte des christlichen Glaubens, der christlichen Lehre. Der Geistliche geht ununterbrochen darauf aus, dem blos natürlichen Leben ein vernünftiges, durch das Christenthum geleitetes entgegen zu stellen und letzterem den Sieg über ersteres zu verschaffen. Die kirchliche Pädagogik sucht in erster Linie dahin zu wirken, daß eine, vom christlichen Geiste bestimmte, sittliche Macht das Leben durchdringe. Dabei fragt es sich nun, mit welchem Lehrstoffe, mit welcher Lehrmethode und an welchen Personen ein solches Ziel erreicht werden könne. Ist es nöthig und ausreichend, daß zur Erziehung des Christen

nur biblisch-religiöse und etwa noch kirchlich-historische Materialien benutzt werden? hat sich die Unterweisung des Christen lediglich innerhalb des religiös-moralischen Elements zu bewegen oder kann und soll sie weitergreifen in Aufführung geeigneter Lehr- und Lernobjecte? Reicht zur Erziehung des Christen jener Lehrstoff hin, wie ihn Predigt, Confirmationsunterricht und seelsorgerische Unterredungen im Durchschnitte enthalten? Vielleicht läßt sich doch ein weiterer Kreis von Lehrobjecten dafür beschreiben. Will und soll die Kirche denselben verschmähen? Bedeutet christliches Leben, so viel wie sittlich reines, tugendhaftes, in steter Beziehung auf Gott geführtes Leben, so dürfte zur Herstellung, zur freien Gewinnung eines solchen noch manch' anderer Unterrichtsstoff am Platze sein, als ihn die Kirche im Ganzen für sich in Anspruch zu nehmen pflegt. Ohne daß wir das Gemüths- und Geistesleben des Menschen zu einem bloßen Mechanismus herunterdrücken wollen, bleibt doch so viel gewiß, daß die Erziehung und Zubereitung desselben für gewisse Zwecke ebenso nothwendig nach bestimmten inneren Gesetzen — auf genetischem Wege — erfolgen müsse, wie die mancherlei Naturprocesse, die wir täglich beobachten können. Ein abstraktes, improvisirtes, unvermitteltes Appelliren an die menschliche Vernunft und den menschlichen Willen kann sich höchstens ausnahmsweise eines Erfolges versichert halten. Nicht immer auf dem nächst liegenden Wege, sondern häufig auf scheinbaren Unwegen und indirect kommen wir im Gebiete der Geistes- und Willensbildung zum Ziele. Wir werfen die Frage auf: ob nicht vielleicht bei einem größeren Umfange von Lehrobjecten, mit denen z. B. ein Landprediger Jahr aus, Jahr ein vor seine Gemeinde tritt, um dieser eine geistige Speise und eine christlich-sittliche Anregung zu geben, — falls nur die übrigen Lehrstoffe passend gewählt und geschickt vorgetragen würden — derselben einen ungleich größeren Erfolg geistiger Anregung und somit auch sittlicher Hebung und Stärkung davon tragen müßte!? Zur christlichen Bildung einer Gemeinde scheint es uns wesentlich beizutragen, wenn diesebe

z. B. mit der Geschichte der Menschheit nach ihren bedeutendsten, höchsten, lehrreichsten, ergreifendsten Seiten, also u. A. mit der Geschichte der Religionen und Cultusformen, der Fortschritte in Wissenschaft und Kunst, der Erfindungen und Entdeckungen, oder auch des Aufblühens und Sinkens der Völker und Stämme, ganzer Staaten und einzelner Gemeinden, oder auch des interessanten Lebensganges eines bedeutenden Menschen .... in lebendig mittheilender, klar schildernder, tief ergreifender Weise bekannt gemacht würde. Welch' eine Fülle von Gedanken, Einsichten, Kenntnissen, welch' eine Erweiterung des geistigen Horizonts, welch' eine Präservative gegen geistloses Vegetiren und sinnliche Gemeinheit könnte und müßte bei vielen wenigstens aus solcher Belehrung hervorgehen! Und könnte nicht aller solchen Mittheilung die höhere Weihe eines christlichen Hintergrundes in progressiver, wie zurückgreifender Weise verliehen werden! Du sagst: dergleichen gehöre nicht auf die Kanzel! Nun so antworte ich: die Kirche ist eine Stätte, an der alles menschlich Schöne, Wahre und Hohe, alles den Menschen wahrhaft Fördernde gelehrt werden kann nicht nur, sondern soll; so antworte ich: wie oft wird diese heilige Stätte durch die falschen Lehren eines rohen Fanatikers oder eines jeder religiösen Begeisterung und tieferen Menschenkenntniß entbehrenden Redners, wie oft durch die geleckten Wörtlein eines Heuchlers und Schönredners, oder eines seichten und furchtsamen Nachtreters von Gemeinplätzen der Dogmatik und Moral geschändet! — oder so sucht einen anderen Versammlungsort; er würde durch diese Art der Belehrung sofort geweiht werden. Wie jammerschade und ewig bedauernswerth, daß die herrlichsten Früchte menschlichen Forschens entweder zu früh oder zu unvollkommen den Unmündigen mitgetheilt werden, um dann dem reiferen und bedürftigeren Geiste so gut wie ganz verschlossen zu bleiben; wie unersetzlich der Verlust, welcher der Erziehung oder Erneuerung und Förderung der Erwachsenen dadurch erwächst, daß gerade die bildendsten,

anregendsten Stoffe ihnen vorenthalten werden. Zur Erzeugung eines regen geistigen Interesse, das wir stets als die Vorstufe einer edleren Sitte betrachten, führt wahrlich zuletzt das ewige Einerlei, der ewige Kreislauf dogmatisirender oder moralisirender Vorträge (noch dazu oft so saft-, kraft und geistlos wie möglich) dazu könnte vor Allem die anregende, geschickte Mittheilung einer Fülle von Gegenständen menschlicher Kenntnisse und Erkenntnisse, die Einführung der Gemeinden in die heiligen Dome menschlicher edler Bestrebungen helfen. Oder warum hätten sich so viele — und wahrlich nicht die Schlimmsten — entweder von jeder Theilnahme an jenen üblichen Belehrungen zurückgezogen — sie fliehend wie Marterwerkzeuge eines vergeblich nach Nahrung dürstenden Geistes und Herzens —; warum hätten Andere (ich nenne vor Allem einen Herder) die ganze Zornesgluth über die häufige Verkommenheit der Kanzelvorträge ausgegossen; warum blieben so viele Gemeinden inmitten ihres Gottesdienstes doch wirklich führer- und hirtenlos, warum hätte man im Ganzen mehr zu klagen über vordringende Verrohung, denn sich zu freuen über zunehmende Veredlung (nicht Verfeinerung). Würden die Diener der Kirche dazu angehalten, darauf angewiesen, erstlich für sich zu solcher inhaltreicher Belehrung sich geschickt zu machen durch eindringendes, fortgesetztes Studium der Geschichte der Menschheit (daneben, wie wir weiter zeigen wollen, der Natur) so würde ihnen damit selber eine mächtige Waffe zu eigner Vervollkommnung gegeben, so würden sie weit sicherer der Gefahr (welcher erfahrungsmäßig nicht wenige unterliegen) eines sich Gehen lassens, eines sich Leicht machens — und kurz eines Verkommens entgehen, das doch in der Hauptsache die Folge eines süßen Ausruhens auf den nur zu sicheren und lange nachhaltenden Lorbeeren des Staatsdienstes, die Folge einer Entfremdung von fortgesetzten Studien sein kann, deren man entrathen darf, weil sich moralisirende und dogmatisirende Vorträge vermeintlich extemporiren und aus den Aermeln schütteln lassen —; aber es

müßte damit zugleich eine weit stärkere Gewähr für die wirkliche Förderung der Gemeinden durch ihre Geistlichen geboten sein. Die Predigt selbst kann nur dabei gewinnen, wenn sie aus einem reichen Geiste hervorgearbeitet wird; sie mag bleiben in der bisherigen Weise bei dem Ausgehen von einem biblischen Texte (obgleich man eben so gut von einem anderen Punkte ausgehend biblische Stellen in entsprechender Fülle einweben, zur Bekräftigung herbei ziehen könnte), aber sie soll eine reiche historische und von Lebenserfahrung, scharfer Beobachtungsgabe und psychologischer Kenntniß zeugende Färbung erhalten, sie soll farbenreich und tief, erweckend, belehrend, fortreißend — und somit nachhaltig wirken. Und was spräche dagegen, daß wir neben der Sonntags-, Mittwochs- oder Feiertagspredigt eine neue Seite der kirchlichen Pädagogik eröffneten! Zunächst für die Landgemeinden könnte und sollte der Geistliche noch ganz anders belehrend, anregend wirken, als es so durch die bloße Predigt geschieht. Es ließen sich sehr wohl Versammlungen veranstalten, in denen der Geistliche seinen Wissensschatz und die Früchte seiner fortgesetzten Studien der Gemeinde eröffnen, ihr denselben nutzbar machen könnte. Das wäre die rechte Seelsorge für alle noch kräftigeren Geister, daß man ihren Geist mit echtem Inhalte erfüllte, um anderweitigem die Nahrung zu entziehen, daß man ihren, irre geleiteten und irre gehenden, Bethätigungstrieb in richtige Bahnen einführte. Namentlich an den Winterabenden, aber auch an den Sonntagen der Sommerzeit fände sich reiche Gelegenheit für den Landprediger, Seelsorge zu treiben unter den Jünglingen, Frauen und Männern seiner Gemeinde, nicht etwa nur auf dem Wege häuslicher Besuche und privater Ermahnung, sondern gewiß sicherer und weiter greifend auf dem der den Geist anregenden und den Gesichtskreis erweiternden Belehrung. Wir würden in solchen Versammlungen zu dem Zwecke allgemeiner Belehrung ein treffliches Mittel sehen, dem Spieltische und dem vorwiegend rohen Zechgelage, und

selbst auch der Neigung zur Unzucht oder zu socialen und politischen Stänkereien gefährliche Concurrenz zu bereiten. Wie ist es doch möglich, jene höchsten Ideen des Christenthums in Gemüther zu verpflanzen, in Geistern zur Klarheit zu bringen, welche so leer und ausgehungert sind wie nur irgend denkbar? Je gebildeter, intensiver entwickelt der innere Fonds, desto feiner die Fühlfäden für christliche Erkenntniß, für kirchliche Bedürfnisse. Man hält uns entgegen, daß die Landleute zu wenig vorgebildet seien, um die von uns gewünschte Belehrung zu verdauen. Ein thörichter Einwurf, der durch jeden Geistlichen mit populären Gaben (die er ja auch zur rechten Predigt nicht entbehren kann) zu Schanden gemacht werden wird. Oder man sagt: die Leute würden von ihren practischen Arbeiten abgezogen oder bekämen eine gefährliche Halbbildung, die sie leicht mißbrauchen könnten. — Dann behauptet man also, der Mensch auf dem Lande dürfe nur Pflüger und Drescher und Fuhrmann und Viehzüchter und Getreidehändler und Holzfäller ꝛc. sein, aber um Gotteswillen kein allgemein menschliches Interesse fühlen und befriedigen wollen. Und ist es nicht so, daß gerade die allgemeineren Kenntnisse den gewöhnlichen Leuten unter Handwerkern und Bauern auf eine Weise und durch Persönlichkeiten zugeführt werden, die nur zerstörend wirken können. Oft sehr übel redigirte Winkelblättchen mit aufreizenden Leitartikeln oder mattherzigen Feuilletonunterhaltungsstückchen und daneben einige vordringliche, intriguante und aufhetzende Persönlichkeiten, die etwa von den benachbarten Städten in der Dorfschenke öfters einsprechen, um staunende Gaffer um sich zu versammeln — sind nicht selten die einzigen Kanäle, durch welche unserm Gewerbs- und Ackersmann, so wie der Masse des vierten Standes ein wenig allgemeines Wissen zugeführt wird. Wie ganz anders könnte es um viele, um Tausende von Dorf- und auch um Stadtgemeinden bestellt sein, wenn die Geistlichen ihren Lehrstoff und somit ihre Lehrzeit und ihr Lehramt erweiterten und länger ausdehnen wollten. Das unterliegt

keinem Zweifel, daß mindestens der weit aus größere Theil der Landgeistlichen hinreichende Muße zu solcher Belehrung — außer der Predigt — hätte. Ob vorläufig und sogleich auch Geschick und Lust? Dafür hätten dann die Bildungsanstalten der Geistlichen Sorge zu tragen, sie müßten von vorn herein ihre Einrichtungen danach treffen.

Man hat in letzten Jahren auf Lehrerversammlungen und in Pädagogischen Zeitschriften so häufig von der Nationalerziehung und von der Bildung der Jugend zum Patriotismus gesprochen. Sehr löblich. Man hat die Unterrichtsgegenstände und die Lehrmethoden analysirt, welche jene Ziele erreichen helfen sollten. Aber wir werden so lange in dieser Hinsicht leeres Stroh dreschen und in ein Danaidenfaß schöpfen, als nicht die aus dem Schulunterricht Entlassenen und in eine landwirthschaftliche oder gewerblich-commerzielle Thätigkeit Uebergehenden durch geeignete Gelegenheiten zu ihrer Fortbildung, durch periodische freie Belehrung über Vergangenes und Gegenwärtiges, durch Aufklärung über Wissenswürdiges in einem gewissen geistigen und besonders auch in dem Interesse für Gemeinde- und nationale Angelegenheiten gestärkt werden. Sofern die Kirche es zunächst mit den Mündigen zu thun haben will, hätte sie keine dringendere Pflicht als das innere Leben ihrer Zöglinge auf die verschiedenste Weise, von den mannigfachsten Punkten aus zu bearbeiten, zu beleben und zu veredeln. Dazu reicht eben keineswegs die Predigt, die rein geistliche Belehrung aus — und wie viele entziehen sich derselben! — Dazu bedarf es vielmehr einer Würdigung profaner Lehrstoffe. Verdummte Geister, dumpfe verrohete Gemüther, interesselose Persönlichkeiten sollen durch die Predigt zu Christen geschaffen werden! Werden keine anderen Hebel angesetzt, so wird man ja die reiche Ernte wahrnehmen.

Woher soll Patriotismus kommen bei unserem Mittelstande, wenn Millionen aus dem Bauer- und Handwerkerstande mit dem bischen Dorf- und sonstigem Volksschulunterrichte ein für allemal

abgespeist werden sollen, wenn man sie nach ihrer Confirmation hinausstößt in die öde Wüste eines vorwiegend auf den Nutzen berechneten mechanischen Arbeitens und eines im Uebrigen in der Hauptsache geistlosen sinnlichen Treibens des Tages! Wahrer echter Patriotismus kann nur erwachsen auf dem Boden geschichtlicher Kenntniß und einer wach erhaltenen und recht geleiteten Theilnahme an den Angelegenheiten der Familie, der Gemeinde, der Nation, des Staates. Der Patriotismus kenntnißloser Massen besteht in egoistischer Erregung und mystischem Glauben an ihren Triumph über die Schranken des Gesetzes und den Geldbeutel der Besitzenden. Diese Unwissenheit erzeugt jene Carricatur der populären patriotischen Stimmungen, wie sie uns Shakespeare so unvergleichlich im Coriolan und Julius Cäsar gezeichnet. Wenn die Jünglinge und Männer und Greise ihr Heil im Geldsacke und auf der Bierbank und im Bor..... und am Spieltische und in der Comödie suchen, wenn sie dazu verdammt werden, vom 14. oder 15. Jahre an den feineren und edleren Bedürfnissen eines Menschengeistes zu entsagen, wenn sie in der Hauptsache ohne *rein menschliche Fortbildung* bleiben, dann wolle man sich nicht abmühen mit dem Patriotismus in der Schule.

Indeß nicht blos die Kenntniß vom Menschen, die historisch-politische und ästhetische Bildung im weitesten Umfange halte ich für eine der Aufgaben der kirchlichen Pädagogik, sondern es bietet sich für den Wirkungskreis des Geistlichen noch ein zweites schönes Feld: Die Belehrung seiner Gemeinde (zunächst auf dem Lande) über die Wunder der Natur. Ein, mit den Naturwissenschaften leidlich vertrauter, Landprediger könnte von diesen seinen Kenntnissen den herrlichsten und fruchtbarsten Gebrauch machen. Er versammelt die Gemeinde um sich, entweder um ihr nützliche Mittheilung zu machen, welche mit Ackerbau, Viehzucht und Garten- oder Waldwirthschaft im Zusammenhang stehen, oder er führt sie sonst in die Wunder der Schöpfung ein, entwirft ihnen Schil-

derungen von fernen Ländern und Menschen, von seltenen Thieren, eigenthümlichen metereologischen und physikalischen Erscheinungen, gibt ihnen Auszüge aus Reisebeschreibungen, aus naturwissenschaftlichen Werken.... Zweifelt Ihr an der Empfänglichkeit des schlichtesten Mannes an dergleichen Belehrungen? Wir haben mehr als einmal die Erfahrung gemacht, daß nicht der Lern- und Bildungstrieb der Menge abgehe, wohl aber an Solchen es fehle, die ihn gern befriedigen möchten. Leider kann man sich täglich davon überzeugen, daß namentlich viele, die in Amt und Würde fest zu sitzen meinen, das Maß ihrer Pflichten möglichst knapp nehmen, und daß die Ueberzahl der Arbeiter im Felde der Volksbildung entweder kein Verständniß für die wahren Bedürfnisse und die wirklich erfolgreichen Bildungsmittel des Volkes besitzen, oder zu bequem, vielleicht auch zu ungeschickt sind, um jenen Bedürfnissen zu entsprechen. So geschieht es, daß oft sogenannten „Unberufenen" die Mission der Volksbildung in freien Vereinigungen z. B. in Arbeiterfortbildungsvereinen zufällt, da doch hier gerade den eigentlich Berufenen aber nicht Gekommenen das Arbeitsfeld geöffnet gewesen wäre. So geschieht es dann weiter, daß man schließlich die Massen für Persönlichkeiten sich begeistern sieht, die allerdings officiell nicht berufen waren, aber sich selbst beriefen. Man schilt sie Demokraten, eitle Narren, die sich gern sprechen hören, Volksverführer (hat ja doch der Saumselige, der Pflichtenknicker, der Lohndiener, der geistlose Gesetzes- und Buchstabenmensch stets einen prächtigen Vorrath von Nothwörtern für die regsameren Freunde einer freien erzieherischen Thätigkeit unter dem Volke). Aber warum läßt man sich denn das Terrain wegnehmen, warum denn diese aristokratische Zurückhaltung und kalte herzlose Bemessung des sogenannt „Nothwendigen," „Amtspflichtigen?" Wir haben auch hier wieder deutliche Winke für die Erweiterung der kirchlichen Pädagogik. Wohl sahen die Pharisäer und Schriftgelehrten scheel auf den Christus, der sich zu Zöllnern und Sündern gesellte,

wohl regte sich in den Herzen der Jünger Christi zuweilen der aristokratische geistliche Stolz gegenüber den Verachteten dieser Welt. Mit einer Miene, mit einem Worte wußte der Meister solchen Hochmuth, solche bequeme Zurückhaltung zu zermalmen. Und wenn nun einmal Christus auch in dem Sinne der Meister seiner Kirche sein soll, daß man sein eigenes Leben und Wirken allen seinen Aposteln und Jüngern, also auch allen verordneten Dienern der Kirche zum Vorbilde zu geben hat: welch' unendliche Erweiterung der Volkserziehung durch die Kirche stellt sich dann in Aussicht! Man betrachte nur dies Eine: wir finden den Meister und auch die Apostel bald im Tempel, bald in den Schulen, bald auf einem See, bald an den Ufern des Jordan, bald auf einem Berge, bald in der Wüste — womit beschäftigt? mit Lehren und Heilen; von wem begleitet und umgeben? von den Massen des Volks — zu welchen Zeiten? zu jeder Zeit; worüber lehrend? über Gegenwärtiges, Vergangenes und Künftiges, über jede Angelegenheit des menschlichen Lebens.

Und verhallte der Ruf des die Gemeindeglieder zu solchen Belehrungen Versammelnden auch anfangs vergebens, fände sich anfangs auch nur ein kleines Häuflein zusammen, so hätte doch der Berufende sein Gewissen beruhigt. Doch zweifeln wir keinen Augenblick, daß unter der Voraussetzung einer entsprechenden Zubereitung der Theologen auf den Universitäten ihre also erweiterte amtliche Thätigkeit von den segensreichsten Folgen nicht nur für das diesseitige, sondern auch (was von jenem auch eigentlich gar nicht zu trennen ist) jenseitige Leben begleitet sein würde. Eine historisch-naturwissenschaftlich-ästhetische Vorbildung des Geistlichen dürfte unserm Wunsche nach Erweiterung einer kirchlichen Pädagogik wesentlich entsprechen.... Eine solche Vereinigung historisch-naturwissenschaftlicher Bildung, eine solche Beherrschung mehrerer wissenschaftlicher, nicht eigentlich einer Facultät zugehöriger, Disciplinen fordert man ja gegenwärtig von jedem Candidaten des höheren Schulamts. Ein solcher soll

womöglich in allem Wissensmaterial zu Hause sein: nur so ließen sich vielleicht sehr wohl einige Modificationen in dem Bereiche der zum geistlichen Amte vorbereitenden Disciplinen treffen eben für den Zweck, um den Geistlichen zur Erweiterung seiner Lehrobjecte zu befähigen. Daß sich zu solcher Abänderung der bisherigen theologischen Collegien namentlich eine viel unfassendere und länger andauernde praktische Einführung in die Berufsthätigkeit des Geistlichen gesellen müsse, halten wir kaum einer besonderen Auseinandersetzung werth. Mit den üblichen Uebungen des katechetischen und homiletischen Seminars, oder mit dogmatischen, kirchen- und dogmen-historischen Examinatorien, oder mit den Arbeiten in exegetischen Privatissima wäre es natürlich nicht mehr gethan, sondern eine mehrjährige Mitgliedschaft an einem pädagogischen Seminar, ein längeres Wirken in einer wohl organisirten Schule müßte vor allem gefordert werden.

Worauf wir also, dem Gesagten zu Folge, hinaus wollen, das ist eine quantitative Erweiterung der Lehrstoffe des geistlichen Lehramtes. Wir meinen, daß die christliche und allgemein menschlich-sittliche Bildung aller Gemeinden dadurch wesentlich gewinnen müsse, daß sich der Geistliche nicht auf eine specifisch religiöse und moralisirende Belehrung beschränkt. Wir glauben an einen inneren, lebendigen Zusammenhang zwischen geistiger Durchbildung und Empfänglichkeit für christliche Erkenntniß, wie für christliches Leben. Niemand wird uns einreden wollen, daß es den Geistlichen an Zeit und Muße mangle, um unseren Wunsch zu befriedigen. Im Gegentheil wissen wir aus sattsamer Erfahrung, daß ein gut Theil Arbeitskraft der Geistlichen unverbraucht bleibe, daß viele Strebsame Zeit genug erübrigen, um entweder Privaterziehung zu pflegen, oder sich irgend einer Lieblingsspecialität zu widmen — während Lässige nach und nach einem gemüthlichen geselligen Treiben sich ergeben. Was die Besorgung casueller Amtspflichten betrifft, so wissen wir recht wohl, daß dieselbe — in großen Gemeinden — zuweilen viel Zeit und Kraft in Anspruch

nehme. Aber es wäre vielleicht die Frage erlaubt, ob sich nicht Einrichtungen treffen ließen, um z. B. die Taufhandlungen und die Grabreden mehr in den Bereich der sonntäglichen Kirchenfeier hineinzuziehen, sie aus ihrer zeitlichen Zufälligkeit und individuellen Vertretung zu befreien und sie in stehende allgemeine Gemeindegottesdienste hinein zu verpflanzen. Eine periodisch mit dem Sonntagsgottesdienst verbundene Gedenkfeier an die in einer Woche oder einem Monat verstorbenen Gemeindeglieder würde gewiß einen durchaus würdigen Charakter annehmen können und auch den habituellen Bedürfnissen des Einzelnen, der einzelnen Familien vollkommen entsprechen. Und warum sollte es nicht möglich sein, auch für die Taufhandlungen bestimmte Zeiten des kirchlichen Gottesdienstes festzusetzen? Dadurch würde aber offenbar der Geistliche mehr Herr seiner Zeit und in den Stand gesetzt, eine vielseitigere Berufsthätigkeit — von größerer Tragweite — auf sich zu nehmen.

Noch fragt sich nun weiter, ob die kirchliche Pädagogik ihre Unterweisung, in jener erweiterten Weise, nur den Mündigen zu Gute kommen lassen solle, oder ob sie sich auch der Kindheit und Jugend zu widmen habe. Vom rein evangelischen Standpunkte aus gehören die Kinder, die Unmündigen Christo — und also auch denen, die seine Nachfolger im apostolischen Amte sein wollen, — in eminentem Sinne an. Aber auch ohne das übliche Citat: „lasset die Kindlein" 2c., auch ohne die Berufung auf Christi Verweilen in den Schulen würde mit dem Hinweis auf die Kindertaufe eine Begründung dafür geboten sein, daß die Kirche den Menschen, von seinem Eintritt in die Welt an, zu dem *ihrigen* zu machen beabsichtige oder vielmehr ihn sogleich als ihr Glied betrachte. Damit daß die Kirche den Säugling tauft, übernimmt sie in erster Linie Pathenstelle bei demselben. Sie kann sich also einer steten Ueberwachung, Leitung und Erziehung ihres heranwachsenden Täuflings gar nicht entziehen. Genügt es ihr nun, diejenigen zu beaufsichtigen, welche den

Pathen in ihre Hand nehmen? will sie nur ein Aufseher- (Amt), oder nicht lieber gleich ein unmittelbares Erzieheramt übernehmen? Es kann keine Frage sein, daß die Kirche um so sicherer zu ihrem Ziele gelangt, daß sie um so größere Garantien für das Gedeihen ihres Zöglings gewinnt, je unmittelbarer und thatkräftiger und hingebender sie sich seiner annimmt. Warum haben die Jesuiten so enorme Erfolge errungen, als weil sie sich den Jugendunterricht so sehr angelegen sein ließen? Wer die Jugend hat, hat die Zukunft, d. h. die Welt der Erwachsenen. Bei aller bloßen Schulaufsicht kann die Kirche niemals sicher darauf rechnen, sich ihre Gemeinde zu gestalten nach ihrem Ideale, wenn sie vor der strengen, ernsten, anhaltenden Arbeit des Jugendunterrichts, der Jugenderziehung zurückschreckt. Wo man ernten will, muß man gesäet haben. Der auf wenige Monate zusammengedrängte und nur einem Fache gewidmete Confirmandenunterricht so wenig, als die sporadisch auftretende Schulinspection kann irgend wie ein Aequivalent abgeben für eine stetige erzieherische Arbeit der Kirche an den Unmündigen, um diese dann als Mündige zu besitzen. Daher man nicht erschrecken und von Utopien sprechen wird, wenn wir den Geistlichen im Schulamte fortlaufend thätig sehen wollen. Und es müßte gegen unsere ganze Auffassung von den Medien religiöser Bildung streiten, wollten wir dem Geistlichen etwa nur den Religionsunterricht in der Schule überweisen. Nein, auch auf dem Wege profaner Unterrichtsfächer kann er sich seine Gemeindeglieder mit fester, sicherer Führung heranbilden. Auf mannigfachen Wegen kann er die jugendlichen Gemüther und Seelen beleben, lenken, zubereiten, für sich gewinnen: sei es durch lebendige Darstellungen aus der Geschichte der Menschheit, oder aus dem Leben der Natur, sei es durch Verkehr mit der Jugend im ernsteren Unterricht, oder auf den Plätzen froher, harmloser Spiele.

Wie wollten doch diejenigen die eingehende, stetige, tägliche Beschäftigung mit den Kleinen und Unmündigen von sich weisen, die

im Geiste Christi wirken sollen? Wenn Fichte in seinen Reden an die deutsche Nation (p. 349) sagt, daß aus einer gründlichen Erziehung für das Leben auf der Erde sich die für den Himmel als eine leichte Zugabe von selbst ergebe, so ist dies eben unsere eigenste Meinung, welche die Forderung einer realistischen Vorbereitung auf das Himmelreich ausspricht. Wir brauchen darum, wie oben erwähnt, das wunderbare Geheimniß der göttlichen Gnade oder die Kraft der Taufe noch keineswegs zu bestreiten, um dennoch zu wünschen, es möge zu diesen außerordentlichen Einwirkungen auf das Innere, zu diesem Erziehungsmittel des menschlichen Gemüthes noch ein zweites, concret vorbereitendes hinzutreten. Dünkt sich die Kirche, der Geistliche erhaben über diese Aufgabe der Jugenderziehung? Unmöglich. Hat die Kirche und ihr Diener keine Muße zu solchem Werk? Die tägliche Erfahrung lehrt das Gegentheil. Hat die Kirche keine geeigneten Organe für Lösung dieser Aufgabe? Dann hätte sie nichts Eiligeres zu thun, als sich dergleichen zu beschaffen. Soll die Kirche sich nur um den Religionsunterricht kümmern, etwa nur diesen durch ihre Diener ertheilen lassen? Damit wäre schon ein großer Fortschritt zu unserem Ziele hin geschehen — aber bei weitem nicht Alles. Wir glauben nicht im Mindesten unsere Wünsche zu überspannen, wenn wir behaupten, der bei weitem größere Theil der Geistlichen habe hinreichende Muße, um täglich seine 2—3 Stunden der Schule zu widmen. Welcher Gewinn für unsere Landschulen müßte hieraus erwachsen? Welche Erleichterung für den unter der Last einer übergroßen Schülerzahl häufig fast erliegenden Lehrer, wenn er in seiner Arbeit mitten unter 80—100 Kindern wenigstens von einer zweiten Kraft unterstützt würde! Sowohl dem Lehrer, als dem Geistlichen wäre damit wesentlich gedient: jenem, weil er der kleineren, auf einmal zu beschäftigenden, Kinderschaar wirklich erst einen stetigen, ununterbrochenen Unterricht ertheilen könnte und durch den neben ihm in seiner Schule wirkenden Geistlichen in

manchen Fällen eine Anregung empfangen könnte, diesem, weil er sich in der Schule seinen Boden bereitet für die weiteren Arbeiten unter den Erwachsenen. Und ist dies nicht auch Seelsorge, rechte, wahre, höchst erwünschte, angenehme und gewiß auch erfolgreiche Seelsorge, wenn der Geistliche unter den Kindern seiner Gemeinde arbeitet! Man hat es stets als einen hohen Vorzug des Landgeistlichen und seiner Stellung gepriesen, daß durch seine Berufsarbeit es ihm gestatte, seiner Familie ein wirklicher Hausherr, seinen Kindern ein wirklicher Vater, d. h. Lehrer und Erzieher zu sein. Gewiß gab es auch und gibt es noch viele Landgeistliche, die ihre Kinder täglich unterrichten. Damit ist zuerst bewiesen, daß der Prediger zu der von uns gewünschten Thätigkeit in der Schule Muße habe. Warum sollte nun aber nicht der Kreis seiner Haus- seiner Familiengemeinde durch das Hinzutreten der Bauernkinder erweitert werden! warum sollte sein Privatunterricht nicht zu einem öffentlichen der Gemeinde werden können? Fürchtet der Geistliche für die Sitten seiner Kinder aus dem Zusammensein mit den Bauerkindern! Er würde es kaum wagen, solches offen zu äußern. Es scheint uns das Zusammenwirken von Geistlichen und Lehrern zunächst in der Landschule so naturgemäß, so selbstverständlich, daß wir in in der That uns nur wundern können, wie diese beiden Lehr- und Erziehungskräfte christlicher Gemeinden sich nicht längst enger zu gemeinsamerer Thätigkeit verbunden haben.

Wir erklären uns entschieden gegen die vielfach gewünschte und theilweise vollzogene Trennung der Kirche und Schule und stimmen vielmehr für eine weit innigere Verschmelzung dieser beiden hauptsächlichsten Erziehungsmächte in christlichen Staaten. Nur gehen wir dabei von anderen Ansichten über das wahre Verhältniß der beiden zu einander aus, als diese gemeinhin geltend gemacht worden sind. Wir erweitern, nach Obigem, die Thätigkeit des Geistlichen zu der Seelsorge in der Schule, zu der regsten Theilnahme desselben am Jugendunterricht, so

wie überhaupt zu einer Vermehrung seiner Lehrstoffe und Lehrveranstaltungen, wir stempeln damit den Geistlichen zu einem Mitarbeiter, nicht zu einem bloßen Aufseher der Schule. Tritt so die Kirche aus dem bloß regierenden Verhältniß zur Schule in das mit dienende, aus dem nur Rechte forderndeu in das Pflichten erfüllende ein, so fällt unseres Erachtens jedes Gehässige und Unbeliebte des bisherigen Zustandes von selbst weg. Die Kirche empfängt aber hiermit ohne Zweifel einen Wirkungskreis, der ihr manches verlorene Terrain, manche abhandengekommene Sympathie doppelt wieder zurückerobern wird; sie erhält neuen Antrieb zu weiteren emsigen Anstrengungen und Studien, sie verliert den aus dem katholischen Mittelalter theilweise mit herübergenommenen Charakter einer aristokratisch vornehmen und privilegirten Institution, einer mystisch-abstrakten Thätigkeit, sie gewinnt neuen vollen Grund und Boden in dem Bewußtsein aller Partheien, aller wahrhaft Gebildeten. Wie wenig hierbei von einer starken Zumuthung an die Geistlichkeit, von einer Herabwürdigung derselben die Rede sein könne, wird derjenige wenigstens sofort durchfühlen, der, von einem inneren lebendigen Schaffenstriebe zum Wohle Aller beseelt, nicht kleinlich marktet und feilscht über die Art seiner Arbeit, sondern frisch darauf losarbeitet: wo und wann und wie sich ihm die Gelegenheit dazu bieten möge; einem solchen ist es völlig gleichgültig, ob er ein 8- oder 14jähriges, ein Kind des Armen oder des Reichen, des Niedrigen oder Mächtigen, ein sehr begabtes oder geistig schwaches Kind zu unterweisen hat. Und welchem Alter, welchem Stande und Geschlecht dürfte sich die Kirche mit innerem Rechte verschließen? wie könnte sie behaupten: dies ist mein streng abgegrenztes Gebiet...?

Die praktische Durchführung unseres Planes würde sich am ehesten dann ergeben, wenn der Bildungsgrad des Geistlichen und Lehrers entweder jede schroffe Scheidewand verlöre oder doch sich weit mehr ausgliche, als es bisher der Fall war. Es scheint

eine gewagte Behauptung zu sein! Aber warum sollten wir sie nur des etwa Auffälligen wegen in uns verschließen? Man gebe den Landgemeinden, zunächst allen größeren, statt wie bisher, einen Geistlichen und einen, im Seminar gebildeten, Lehrer fernerhin zwei Männer, die eine gleiche Vorbildung besitzen, um in der, von uns oben bezeichneten, Weise Lehrer und Erzieher der Mündigen, wie Unmündigen zugleich und neben einander sein zu können. Ein Abhängigkeitsverhältniß mag zwischen den beiden nur in soweit bestehen, als man von einem älteren und jüngeren oder von einem ersten und zweiten Seelsorger (denn auch der Lehrer ist ja in Wahrheit Seelsorger zu nennen) redet. Bisher übertrug man dem Lehrer wenigstens mannigfachen Kirchendienst: Orgelspiel, Leitung des Kirchengesangs, das Halten der Nachmittagsgottesdienste und andere Vacanzen, auch einen Frühgottesdienst, wenn der Geistliche plötzlich an der Berufsarbeit verhindert wurde; man ließ ihn Predigten vorlesen und den Altardienst versehen — nun so ist der Schritt weiter zum vollständigen Kirchendienst durch freie Predigt u. a. um so weniger zu gewagt, als ja der Lehrer den Kindern jahrelang Religionsunterricht zu ertheilen hatte, einen Unterricht, der wahrlich unter allen Umständen keine geringere Bildung des Geistes und Gemüthes beim Lehrer voraussetzt, als man sie dem Geistlichen zu gewähren pflegt. Die einzige Einrede könnte hier von den zahlenden und besoldenden Behörden erhoben werden, die sagen würden: wir können doch dem höher Gebildeten nicht dieselbe geringere Besoldung bieten, wie dem ehemaligen Seminaristen? Nun ich würde mich scheuen, einen solchen Einwurf offen zu bekennen. Aber es ließen sich vor allem Ausgleichungen in den bisherigen Gehaltsverhältnissen der Lehrer und Geistlichen vornehmen; es würden ferner die Gemeindeglieder in Aussicht auf eine wesentlich verbesserte Versorgung ihrer Erziehungsstätten (Kirche und Schule) mit Freuden größere Geldopfer bringen (dies wenigstens bei gesteigerter Bildung allmählig lernen), und es könnte doch auch gern und willig

der Staat Zuschüsse zu Veranstaltungen geben, welche zur Vermehrung seiner positiven d. h. erziehenden Institutionen offenbar beitragen würden. Die bisher auf die Lehrerseminare verwendeten Summen könnten zum Unterhalt derjenigen Bildungsanstalten hinzugenommen werden, die hinfort zur Vorbereitung auf den von uns als Ideal hingestellten Wirkungskreis eines Geistlichen d. h. eines christlichen Lehrers dienen sollten. Oder es könnten jene Seminare, so weit sie auf besonderen Stiftungen beruhen und also rechtmäßig fortbestehen müßten, so organisirt werden, daß sie sich gleichfalls für unseren Zweck eigneten. Wir erhielten auf diese Weise einen einzigen großen Lehrkörper für die gesammte eigentliche Volksbildung. Jeder Geistliche würde wesentlich auch zum Lehrfache tüchtig gemacht und berufen, und wiederum jedem Lehrer ständen die specifischen Functionen des Geistlichen offen. Nirgends würden die wohlthätigen Folgen einer solchen Verschmelzung der beiden großen Lehrkörper schneller und schöner hervortreten, als auf dem Lande. Aber auch in kleineren Städten und überall sonst würde dem eigentlichen Lehramte ein bei weitem größeres und gebildeteres Contingent von Kräften zugeführt, und wir kämen zu dem Ziele, das alle wahren Freunde des Volks mehr oder weniger im Auge haben werden, zu dem Ziele einer friedlich und einmüthig zusammenstehenden, zu gleichen Arbeiten, zu gleichen Pflichten und Rechten befähigten Lehrerschaft. Es fiele endlich die schlimme Scheidewand zwischen zwei Berufsgattungen, die doch im Grunde nur Eines erreichen wollen, nämlich die Heranbildung und Erhaltung eines göttlichen, d. h. nach Gott hin lebenden Geschlechts. Es wird aber so lange kein Friede eintreten zwischen Kirche und Schule, es wird so lange unsere gesammte Volksbildung keinen einheitlichen, deutlich ausgeprägten und vom wahren christlichen Geiste bestimmten Charakter gewinnen, als man fortfährt, auf der einen Seite kärglich zuzumessen (Lehrerbildung, Lehrerzahl und Lehrerlohn), auf der andern doch sich in

dem Wahne zu wiegen, man thue etwas Wesentliches zum Wohle, zur Förderung des Volkes. Der Kirche Tod wäre es, wenn sie völlig von der Schule losgerissen würde; ein allmähliches Ueberleiten derselben indeß in die Bahnen einer erweiterten, auf realen Bildungselementen wenigstens mit ruhenden Pädagogik (an Mündigen und Unmündigen) wird sie ewig frisch und gesund und kräftig erhalten — wird ihr neues Leben, neuen Eifer, neue Macht, neue Begeisterung und verstärkte Pietät von Seiten aller Laien erringen.

Wir verwiesen auf das Beispiel und die Seelsorge des Geistlichen als auf die zwei Hauptmittel seines Einflusses neben der Lehre in der Predigt. Die Seelsorge haben wir bereits dahin bestimmt, daß der Geistliche unter der Welt der Unmündigen in seiner Gemeinde wirken möge, um sich eine sichere Basis für seine spätere Thätigkeit zu verschaffen. Seelsorge setzt immer empfängliche, für Ermahnung und Belehrung noch zugängliche, also in der Hauptsache noch jugendliche Personen voraus. Der entkräftete Greis, der auf ein langes Siechbett geworfen und durch anderes Unglück schwer geprüfte Mann mag gleichfalls ein nachgiebiges Object für den Seelsorger bilden. Besteht die Seelsorge überhaupt mehr in tröstendem, aufrichtendem Zuspruche, als in eigentlicher Gewissenspredigt, ist sie mit einer Wohlthätigkeitstendenz verbunden, dann wird sie weit mehr offene Herzen finden, als wenn sich eine moralisirende Absicht offenbart. Man nehme doch Hunderte von Männern, ja selbst von erwachsenen Jünglingen — und denke sie sich unter vier Augen mit dem Geistlichen, man lasse den letzteren unter ihr Dach kommen. um sie zu ermahmen, zu bessern: was wird wohl die Frucht sein? vielleicht eher Hohn, als irgend ein auch nur oberflächlicher Eindruck. Dazu kommt, daß die gesammte Persönlichkeit des Seelsorgers eine in hohem Grade Achtung gebietende, sein Umgangstalent ein äußerst geübtes sein müsse, wenn hier etwas erreicht werden soll. Bei dieser ungemein problematischen Ergiebigkeit

der sogenannten seelsorgerischen Thätigkeit des Geistlichen bleibt ihm die Arbeit unter der noch zu bereitenden Jugendwelt als ein nicht zu verscherzendes Gebiet übrig. Hier kommt er sicher nicht ungelegen, hier findet er gewiß empfängliche, dankbare Herzen, hier kann er ganz aus dem Vollen schaffen. Hat man daher die Seelsorge bisher von jedem wackeren Geistlichen erwartet, stellt sich ferner heraus, daß diese sich am besten der Jugend zuwende, wer wollte da noch gegen die gewünschte Theilnahme des Geistlichen am Schulunterricht streiten??

In das Gebiet der kirchlichen Pädagogik gehört auch das Beispiel, das die Kirche in ihren Dienern den Gemeinden aufstellt. Auch hierin trifft der Anspruch an Geistliche und Lehrer zusammen. Beide müssen sich auf das Strengste hüten, öffentlich Aergerniß zu geben: sei es durch Völlerei und Unzucht, sei es durch Streitsucht und Geiz, durch unfriedfertigen Sinn, Lieblosigkeit im Hause &c. Liegt es auch im Wesen dieser beiden Lehrberufe, daß ihre Vertreter Musterbilder sittlicher Haltung sein müssen, da dieselben fortwährend hohe Ansprüche an ihre Gemeinden stellen wollen, so müssen wir doch übrigens bekennen, daß wir keinem Stande, keinem Berufe irgend ein Privilegium der Unsittlichkeit verleihen möchten. Denn jeder Erwachsene soll sich fühlen als Priester innerhalb seines häuslichen, wie beruflichen Kreises, und es kann nur höchst bedenklich genannt werden, wenn das Bewußtsein Platz greifen darf, daß die und jenen Entbehrungen, die und jenen höheren sittlichen Forderungen sich auf die Vertreter des Lehrerstandes zu beschränken hätten.

Es drängt uns, am Schlusse dieser Betrachtungen, vielleicht zur Bekräftigung und Rechtfertigung aller im Vorstehenden ausgesprochenen Wünsche und Vorschläge einmal die Frage alles Ernstes aufzuwerfen, wie Viele oder Wenige es eigentlich deren noch gebe, die kirchliche Belehrung nach der Schulzeit noch aufsuchen. Concentrirt sich die Hauptlehrthätigkeit der Kirche in der Predigt und beobachtet man, wie unendlich klein im Verhältniß

die Zahl derjenigen ist, die es nach dem Anhören einer Predigt und überhaupt nach der Theilnahme am Gottesdienste verlangt, so ergibt sich eine erschreckende Beschränkung der ganzen kirchlichen Wirksamkeit. Die Klagen über Abnahme des Kirchenbesuches dauern unaufhörlich fort, die Ueberzahl namentlich unserer städtischen Bevölkerungen denkt an keinen Kirchengang, flieht vielmehr die Predigt als eine unerquickliche geistige Speise — und man sehe näher zu, ob es etwa nur die roheren Naturen sind, die sich der kirchlichen Pädagogik entziehen. Sollte da nun etwa mit Zwang dem Uebel abgeholfen werden? oder sollte sich nicht die Kirche darauf besinnen, daß sie es vielleicht doch daran hat fehlen lassen, wirklich billigen Ansprüchen des größeren gebildeten Publikums zu entsprechen? Ein freies, ungezwungenes Interesse beansprucht die Kirche von ihren Gliedern; um dies Interesse zu erhalten und immer neu zu beleben, dazu bedarf es sicherlich jeweiligen sich über sich selbst Besinnens der kirchlichen Organe. Auch hier, wie in der Förderung der Jugenderziehung, des Unterrichts in der Schule muß von Zeit zu Zeit eine Revision vorgenommen werden über Stoff und Methode der Lehre. Denn überall im geistigen Leben rächt sich die Erstarrung und gewaltsame Beibehaltung dessen, was sich doch überlebt hat. Wir werden uns doch davon überzeugen müssen daß eine, auf realen Grundlagen erbaute, und concret verfahrende gewissenhafte Arbeit an den Unmündigen alle anderen Veranstaltungen übertrifft, die etwa zur Veredlung der Menschen getroffen werden mögen. Die Kirche wolle sich neue Gebiete der Pädagogik des Volkes erschließen, sie wolle auf der einen Seite eine Erneuerung, Erfrischung der Elemente der Predigt anstreben, aber auf der anderen nicht zu ängstlich und zurückhaltend verfahren, wenn es gilt, die reichen Gelegenheiten zur geistig-sittlichen Belebung der Massen zu benutzen. Jedes Katheder kann zur Kanzel, jede Schulstube zur Kirche, jede Versammlung der Gemeinde für eine edle Anregung des Geistes zum Gottesdienste gestempelt werden.

Die Reformation des 16. Jahrhunderts befreite uns von einer Verflachung und Entnervung des Sündenbewußtseins und von einer Entwürdigung des Satzes, daß man Gott im Geist und in der Wahrheit anbeten solle; sie eröffnete uns die lange verschütteten Quellen der reinen christlichen Erkenntniß — das Weitere, was uns zu wünschen übrig bleibt, ist, daß die letzten Consequnzen aus der Lehre und dem Beispiele Christi gezogen werden. Das wahre Christenthum kennt kein isolirt dastehendes Priesterthum, oder aber für den christlichen Priester heißt das erste Gebot: ein unstillbares Verlangen nach Menschenbildung — und da gibt es kein einseitiges Abmessen der Pflichten — das zweite: den Menschen dienen, um sie zu bilden d. h. sich den Menschen völlig opfern, um sie zu sich zu erheben. „Durch Dienen zur Herrschaft," das sei der Wahlspruch für die Pädagogik der Kirche und für ihr Verhältniß zur Schule.

Justus Möser als Pädagog.

Beim Durchmustern der viel gepriesenen Möser'schen „Patriotischen Phantasieen" stießen wir auf einzelne pädagogische Abschnitte, die wir unseren Lesern als vielleicht nicht uninteressante Beiträge zu dem historischen Theil der Pädagogik hier mittheilen wollen. Sie geben Zeugniß von jener Kraft, aber auch befremdenden Eigenartigkeit der Gesinnung, der wir in mehr als einer jener Phantasieen begegnen. Da eine innere systematische Zusammenstellung der Möser'schen Ideen für unseren Zweck vergeblich angestrebt werden würde, so bieten wir das Material in zufälliger Aufeinanderfolge. Der eine Abschnitt, enthalten im 3. Th. p. 125, 2c. führt die Aufschrift: „Also soll

man das Studiren nicht verbieten?" Als einziges Mittel, um dem unbefugten Zudrang zum Studiren der Wissenschaften entgegen zuwirken, wird die Einrichtung und Förderung der Realschulen empfohlen, in denen nicht blos Handwerker und Kaufleute, sondern auch der tüchtige Offizier und Kammerrath herangebildet werden sollen. Wir lassen den Inhalt des Stückes folgen:

„Also soll man das Studiren nicht verbieten?

Ei, zum Henker, mit dem verzweifelten Studiren! alle meine Unterthanen wollen ihre Kinder studiren lassen; und wenn das so fortgeht, so wird der Acker noch zuletzt mit Federn gepflügt werden. Höre er, mein lieber Kanzler, setze er mir gleich eine Verordnung auf, daß künftig Niemand ohne meine Erlaubniß studiren soll; die Rectoren und Magister sollen mir keinen Burschen annehmen, ohne daß er nicht einen schriftlichen, von mir selbst unterschriebenen Paß vorzeigen kann; und diesen will ich nie ertheilen, als auf die genaueste Untersuchung, ob der Knabe zum Studiren Genie und Vermögen habe. Wer kein Genie hat, thut besser, daß er den Bauern die Schweine hütet; und ohne Vermögen ist jetzt nichts recht zu lernen und nichts auszuführen. Ich lasse es noch gelten, daß es mit Kindern von guten Leuten, die Mittel haben, oder doch nicht so schlechterdings in die Klasse der Tagelöhner herabgesetzt werden können, so genau nicht genommen werde, wiewohl sie auch eine Muskete auf die Schulter nehmen könnten; allein daß jeder, . . . hätte ich bald gesagt, aus seinem Jungen einen Doctor oder Magister haben will, das ist gar nicht mehr auszuhalten. Das ganze Publikum leidet darunter, und meine Offiziere klagen mir täglich, daß sie keine Rekruten mehr bekommen können. Versteht er mich also? eine Verordnung, wodurch alles Studiren ohne meine Erlaubniß schlechterdings verboten wird. . . .

Wie Ihro Durchlaucht befehlen, erwiederte der Kanzler, aber Höchstdieselben haben mir gestern noch geklagt, daß Sie unter allen Ihren Offizieren keinen einzigen hätten, dem Sie bei dem

nächsten Marsch das Hauptcommando Ihrer Truppen anvertrauen könnten. Wenn nun unter 400 Offizieren, von denen man doch mit Grund sagen kann, daß es der Kern Ihres Landes sei, sich kein einziger findet, dem ein Hauptwerk anvertraut werden könne, wie wollen Höchstdieselben denn gerade fordern, daß aus den Wenigen, welchen Sie die Erlaubniß zum Studiren ertheilen wollen, die Leute werden sollen, die der Staat gebraucht? O, es müssen hundert, und vielleicht tausend das Klimpern lernen, ehe ein einziger Virtuose entsteht; und unter zehntausend Rechtsgelehrten ist noch kein Mevius, kein Strube.

Mit seinem Mevius! . . . Aber gestehe er mir nur, daß der Mißbrauch mit dem vielen Studiren offenbar sei, und daß viele Eltern besser thäten, ihre Kinder ein Handwerk lernen zu lassen.

O, dieses gestehe ich unbedenklich. Aber das Mittel, diesen Mißbrauch zu heben, ist kein Verbot, dessen Ausführung zu den größten Ungerechtigkeiten führen wird. Ueberhaupt würde dieses Verbot die Leute von geringem Stande am ersten treffen, und ich getraue mir doch zu sagen, daß aus diesem Stande die dauerhaftesten, fleißigsten und arbeitsamsten Männer gezogen werden. Aus den sogenannten Kindern von guter Familie kommen jetzt fast nichts als Zärtlinge oder Hypochondristen, die, wenn es zum Hauptwerke kommt, gemeinlich in der Kur begriffen sind, und Ew. Durchlaucht mögen sicher glauben, daß in der Welt unendlich mehr durch Dauer, Fleiß und Arbeit als durch das sogenannte Genie bewirket werde. Hiernächst können Höchstdieselben nicht selbst untersuchen, ob dieser oder jener Knabe Anlagen zum Studiren habe. Und wenn diese Untersuchung einem Bedienten überlassen wird, so kann man sicher voraussetzen, daß er, wenn auch gleich Geld und Gaben nichts über ihn vermögen, dennoch gegen Freundschaften und Verbindungen nicht unempfindlich sein werde. Und wie weit hat mancher eiserner Kopf, der in der Jugend wenig versprach, den lebhaften, witzigen und geistvollen Knaben, von dem man Alles hoffte, hinter sich zurückgelassen! wie viele

Keime entwickeln sich erst spät! und wie viele Beispiele könnte ich anführen, daß aus launigen, eigenwilligen und dem Anschein nach ungelehrigen Köpfen gerade die Böcke geworden sind, worauf das ganze Gerüst einer Staatsverfassung geruhet hat!

Aber so sage er mir doch nur ein Mittel. . . .

Meiner Meinung nach, gnädigster Herr, liegt der Fehler darin, daß die wenigsten Eltern mit ihren Kindern bis in's 14. Jahr was anzufangen wissen, und sie in die lateinische Schule schicken, um sie nur vom Müssiggange abzuhalten. Sie sehen die Schulen wie einen Nothstall an, worin sie die wilden Knaben alle Tage 6 bis 8 Stunden sicher aufstellen können, und denken, er hört doch wohl noch eine gute Lehre, oder lernt ein Wort Latein, was ihm doch immer minder schadet, als Alles, was er wie ein Gassenläufer lernen würde. Nun treten die Jahre heran, worin die Knaben entweder zur Handlung oder zum Handwerk bestimmt werden sollen, und da hält es denn, nachdem die Umstände sind, bei den Eltern und Lehrern, so wie bei den jungen Studenten schwer, sie aus der Gesellschaft ihrer lateinischen Freunde in eine andere, oder in eine Werkstatt zu bringen. Dieser üblen Folge kann nicht anders als durch Realschulen, deren Einrichtung Ihnen bekannt ist, vorgebeugt werden; und ich bin versichert, die Hälfte von den Kindern, welche von den Eltern in den lateinischen Nothstall geschickt werden, werden mit Freuden hierher gehen, und nachdem sie die Vorkenntnisse von anderer Art erhalten haben, sich nachwärts ohne Zwang zu nützlichen Künsten und Handwerken bestimmen; besonders wenn Ew. Durchlaucht diese Realschulen Dero gnädigster Aufmerksamkeit würdigen, und in denselben nicht blos den Kaufmann und Handwerker, sondern auch, so wie zu Berlin geschieht, einen tüchtigen Offizier und einen geschickten Kammerrath bilden lassen wollten.

Nun, mein lieber Kanzler, so mache er die Anstalt dazu, und lasse das Verbot erst ruhen."

Ich werde ein Project entwerfen . . . (abgehend für sich) O, wenn sich doch Alles durch Befehle zwingen oder durch Projecte ausführen ließe!

Gegen das Streben, den Kindern das Lernen möglichst leicht zu machen, also gegen Basedow'sche Grundsätze ist das folgende Stück gerichtet:

Die Erziehung mag wohl sclavisch sein.

Es ist wunderbar, wie weit uns oft eine glänzende Theorie verführen kann. Wenn einer das Laufen lernen soll, so läßt man ihn in schweren Schuhen, und im gepflügten Lande laufen; dagegen aber sollen Kinder, woraus man große Männer ziehen will, Alles spielend fassen. Es wird ihnen Alles so süß und leicht gemacht, sie durchfliegen den Kreis aller Wissenschaften, oder die so beliebt gewordenen Encyclopädien, so früh und so kühn, man bewundert die Wissenschaften, welche die Kinder auf ihren Rollwagen führen, so ausnehmend, daß man denken sollte, der römische Redner, welcher seine Brust erst lange Jahre unter einer bleiernen Platte arbeiten ließ, um sie hernach mit desto mehrerer Macht heben zu können, sei ein großer Narr gewesen, und hätte besser gethan, die Wissenschaft in einem Kalender zu studiren. Was kömmt aber bei diesem unserm spielenden Lernen heraus? Süßes Gewäsche, leichte Phantasien und ein leerer Dunst. Der Geist bleibt schwach, der Kopf hat weder Macht noch Dauer, und Alles sieht so hungrig aus, wie die heiße Liebe eines verlebten Greises. Der junge Mensch, der sich nun als großer Mann zeigen soll, gleicht einem Kaufmann, welcher eine Handlung durch die ganze Welt anfangen will, ohne irgend ein Kapital oder auch nur einmal einen mäßigen Vorrath von Producten zu haben.

Ganz anders verhält es sich mit dem Knaben, der, so viel es ohne Nachtheil seiner Leibes- und Seelenkräfte geschehen können, von Jugend auf zu einem eisernen Fleiße und zur Einsammlung nützlicher Wahrheiten angestrenget worden. In dem Augenblick, da er anfängt sich zu zeigen, hat er einen ganzen Vorrath von

nützlichen Wahrheiten in seiner Macht, und die Gewohnheit hat ihm eine zweite Natur zur Arbeit gegeben. Eine Wahrheit zeuget die andere, und die Masse derselben wuchert in seiner Seele mit fortgehendem Glücke. Die schönen Wissenschaften machen bei ihm ihr Glück, wie Maler und Bildhauer bei einem reichen Bauherrn, der Alles, was zu dem prächtigsten Gebäude erfordert wird, selbst besitzt und reichlich bezahlen kann; anstatt daß die so verschönerten Künste jenem jungen Herrn weiter zu nichts dienen als Puppen zu schnitzen.

Einen solchen Reichthum von Wahrheiten und Kenntnissen wird man aber nie spielend und auf die Art erlangen, wie viele Kinder jetzt erzogen werden. Die Vorsicht hat den Menschen nichts ohne große Arbeit zugedacht; und wenn das Kind auch hundertmal weint, und mit Strafen zum Lernen und zu Fertigkeiten gezwungen werden muß, so sind dieses wohlthätige Strafen, und die Thränen wird es seinen Lehrern einst verdanken.

Woher kommt aber eigentlich dieses Verderben? Von dem Ton unserer Zeiten, nach welchem der Lehrer sich entweder einen groben Pedanten schelten, oder mit dem Kinde säuberlich verfahren muß. Da ist kein großer Herr, keine zärtliche Mutter, welche nicht diesen Ton führet; und der Lehrer, der endlich auch die Kunst zu schmeicheln lernt, führt seinen Untergebenen spielend zu der Geschicklichkeit, von allen Dingen witzig zu sprechen, und kein einziges aus dem Grunde zu verstehen; er läßt ihn auf einem gewächsten Boden tanzen und bekümmert sich nicht darum, ob er dereinst auf einem tiefen Steinpflaster den Hals brechen werde!

Als ein nachahmungswürdiges Mittel, den Kindern der Volksschule (auf dem Lande) rechten Lerneifer einzuflößen macht Möser diese Mittheilung:

Ein Beispiel zur Nachahmung.

Der Schulmeister in dem osnabrück'schen Kirchenspiel Langenberg läßt alle Sonntage dasjenige, was seine Schüler die Woche über geschrieben haben, vor der Kirche auf einer Tafel, worüber ein Gitter von Drath gezogen, zur Schau ausstellen. Die Eltern, wenn sie in die Kirche gehen, bemerken den Fortgang ihrer Kinder; der eine Vater freut sich, daß sein Sohn der beste sei, und der andere, daß der seinige nicht zurückbleiben werde. Diese Freude theilen sie ihren Kindern mit, wenn sie zu Hause kommen, und jedes wird dadurch angeflammt, sich am nächsten Sonntag noch besser zu zeigen. Sollte dieses nicht Nachahmung verdienen? und ist diese Erfindung nicht so schön und wohl angemessen als ein Orden für das Verdienst?

Der im vierten Theile der Phantasien enthaltene Abschnitt „über die Erziehung des Adels" spricht sich für eine strengere Befolgung der familienhaften Gesellen-Erziehung, die man zur Heranbildung tüchtiger Vertreter verschiedener Stände und Berufsarten in Anwendung bringen solle, aus.

Ueber die Erziehung des Adels. Von einem Edelmann.

Der unermüdliche Eifer, womit Euer Hochfürstliche Durchlaucht sich der Erziehung der Jugend annehmen, läßt mich hoffen, daß Höchstdieselben eins und anderes, was ich bei den in solcher Absicht gemachten Einrichtungen zu erinnern finde, nicht ungnädig aufnehmen werden.

Diese sind, wie mir dünkt, größtentheils für künftige Gelehrte gemacht; und was sie zur Vorbereitung der Jugend für andere Stände beitragen sollen, scheint mir dasjenige bei weitem nicht zu wirken, was die praktische Anführung zu demselben wirken kann. So wie junge Leute, welche ein Handwerk lernen sollen, niemals dasjenige in einer Realschule lernen werden, was

14*

ihnen in der Werkstätte eines guten Meisters gelehrt wird, eben so wenig werden künftige Staatsmänner in einer Staats- oder Cameralschule vollkommen gebildet werden. Jene müssen, so wie sie ihr vierzehntes Jahr erreicht und dasjenige erlernt haben, was sie erlernen können und müssen, die Schulen der Gelehrten verlassen, und sich einem Meister übergeben; und eben dieses müssen, meiner Meinung nach, auch diejenigen thun, welche sich andern Ständen widmen wollen.

Mit den Gelehrten ist es eine eigne Sache, ihre Anzahl wird, im Verhältniß ihrer Mitbürger, immer nur gering sein dürfen, wenn ein Staat, der viele ausübende und nur wenig lehrende Männer gebraucht, groß und mächtig bleiben soll. Der Adel sollte sich gar nicht in den Stand der Gelehrten begeben, und die Staaten wurden besser regieret, wie ungelehrte Landräthe stimmten, und ein gelehrter Kanzler die Ausfertigung darnach besorgte, als jetzt, wo Alles gelehrt ist.

Unsere Vorfahren, die immer, ohne viel zu speculiren, mit dem Faden der Erfahrung über Weg gingen, und Uebung und Arbeit in jeder Kunst für ein sichereres Mittel hielten, ihre Kinder vom Bösen abzuhalten, und aus ihnen brauchbare Männer zu machen, als alle Regeln und Wissenschaften, ob sie es gleich auch beiläufig hieran nicht ermangeln ließen, suchten ihre Söhne, je nachdem sie an ihnen Lust oder Fähigkeit bemerkten, bei Hofe, bei der Jagd, bei der Forst oder beim Stalle anzubringen. Der Fürst, der sie zuerst als Pagen aufnahm, hatte an seinem Hofmarschall, Oberjägermeister, Forst- und Stallmeister zunftgerechte Meister, und man sprach damals von Höfen, wie man jetzt von Academien spricht. Jeder Edelmann wußte, wo ein gerechter Hof gehalten wurde, und jeder Fürst bestrebte sich, den besten zu haben. Man sahe den Hof als die wahre Schule des Adels an, und ein Churprinz von Sachsen ward Page bei seinem Oheime, dem Erzbischof zu Magdeburg, um Regierung zu lernen.

Insbesondere aber leisteten die Kriegsschulen unserer Vorfahren, da ein Vater seinen Sohn einem guten Meister oder Ritter auf sechs oder sieben Jahre in die Lehre gab, und nicht eher zurücknahm, als bis er die Gesellen- oder Knappen-Jahre erreicht hatte, und auf die Wanderschaft ziehen konnte, Alles, was man nach der damaligen Kriegsverfassung nöthig hatte; und der Geist dieser Einrichtung zeichnet sich unendlich weit vor der heutigen aus, nach welcher der Knabe in einem Regimente aufdienen muß. Denn der Ritter erhielt die väterliche Gewalt über seinen jungen Lehrling, und züchtigte ihn väterlich, wenn dieser aus dem Gleise ging; anstatt daß jetzt ein Oberster oder Hauptmann sich kaum berechtigt hält, einem ihm empfohlenen Fahnenjunker, der nun schon in des Fürsten Dienste steht, und daher nach ganz andern Grundsätzen behandelt werden muß, in gewissen Fällen einen ernstlichen Verweis zu geben.

Nach diesen Voraussetzungen würden Ew. Hochfürstlichen Durchlaucht meiner geringen Einsicht nach besser thun, wenn Höchstdieselben an Dero Hof einen solchen Oberhofmarschall, Oberjägermeister, Oberforstmeister und Oberstallmeister, welche als gerechte Meister in ihrer Kunst adliche Jünglinge in die Lehre nehmen, und diese mit väterlicher Zucht zu rechtschaffenen Gesellen bilden könnten, unterhielten, und dann eine solche adliche Jugend unter dem Namen Pagen aufnähmen. Diese würden dann nach vollendeten Lehrjahren, anstatt auf Academien zu gehen, wenigstens drei Jahre andre Höfe und Länder, Ställe, Forsten und Jägereien besuchen müssen, ehe und bevor sie an dem Orte ihrer Bestimmung zum Dienste gelassen würden.

Ebenso würde ein großer König, welcher eine zahlreiche Armee zu unterhalten hat, gewiß stärkere und gesundere Officiere erhalten, wenn dieselben etwa bis ins zwanzigste Jahr einem General oder Obersten mit völliger väterlicher Gewalt übergeben, und sodann erst ins Regiment gesetzt würden. Dem Dienste würde dadurch nichts entgehen, indem eine solche Jugend

alles dasjenige verrichten könnte, was sie jetzt verrichtet; und diese würde auch nichts dabei verlieren, wenn der König sie nach ihrem Alter beförderte.

Meine Meinung ist hierbei keineswegs, daß diese Jugend gar keines weitern Unterrichtes genießen solle; sie soll ihn nur empfangen, wie andre Lehrlinge ihren Unterricht in Sprachen oder im Schreiben, Rechnen, Tanzen und andern Fertigkeiten nehmen müssen, und nur nicht wie künftige Gelehrte, die einst wieder Andre lehren sollen, erzogen werden.

Ew. Hochfürstlichen Durchlaucht haben jetzt drei große Pächter im Lande, die alle bei ihrem Vater für Jungen, Halb- und Groß-Knechte gewisse Jahre gedienet haben; und Jedermann rühmt ihnen nach, daß ihres Gleichen auf hundert Meilen nicht zu finden wäre. Sie haben ein solches Auge für Alles, was zum Haushalte gehört, daß alle Bauern im Dorfe sie für ihre Meister erkennen; und Alles, was sie unternehmen, bringt Segen. So ist auch in Höchstdero Landschaft der Herr von ***, und der Herr von ***, die Beide bei der väterlichen Wirthschaft erzogen sind, weiter nichts als einen guten Hofmeister gehabt, und auch fremde Länder gesehen haben, aber an Einsicht in das wahre Wohl des Landes alle Andre übertreffen. Sie allein wissen es, wo es den Unterthanen drückt, und was sie leisten können; und dies muß die Hauptwissenschaft des erbgesessenen E d e l m a n n s s e i n ꝛc.

Ganz in ähnlichem Geiste lautet folgende Stelle in Riehls Familie p. 124 ff.

„Früher erzog man die Kinder im Hause; moderne Art ist es dagegen, sie möglichst früh hinaus in die Schule zu schicken. Die deutschen Fürstensöhne des 16. Jahrhunderts wurden im frühern Knabenalter noch von ihren Müttern erzogen, später nahm der Vater in Gemeinschaft mit den Hofmeistern die Erziehung in die Hand. Regieren lernten die Prinzen gleichfalls

im elterlichen Hause, in dem sie schweigend zuhören durften, wenn wichtige Staatsangelegenheiten verhandelt wurden. Nachgehends schickte man sie fleißig in die Schreibstuben der fürstlichen Räthe, auf daß sie dort mitarbeiten und die Kunst des Regiments von unten herauf kennen lernten. (Gegenwärtig hält man es zwar noch für passend, daß ein Prinz im Militär von unten herauf dient und zur Probe einmal Schildwache steht, würde es aber durchaus nicht mehr für passend halten, wenn er sich auch durch die Büreaux der Ministerien von unten auf arbeitete, obgleich er doch später weit mehr regieren, als commandiren soll.) Hatte der Prinz zu Hause ausgelernt, dann ging er in die Fremde, d. h. an den Hof eines befreundeten deutschen Fürsten, um anderer Leute Art und Weise kennen zu lernen. Auch dort kam er in die Zucht des Hauses und lernte fremdem Hausregiment sich fügen. Auf diese Art bildete man zwar keine Gelehrten (obgleich Ludwig der Getreue von Hessen-Darmstadt bei seinem häuslichen Erziehungscursus das ganze Corpus juris auswendig gelernt hat), aber man bildete Persönlichkeiten.

Der Segen solcher ächten familienhaften Gesellen-Erziehung ging früher durch alle Stände. Wer Cavalier werden wollte, der zog nicht auf die Pagerie, sondern ging zu einem erfahrenen alten Hofherrn, in dessen Haus er wie in kindlichen Pflichten und Rechten gehalten wurde, und nebenbei alle Handgriffe eines Cavaliers erlernte. Der Künstler suchte sich seinen Meister auf, und der Meister machte eine Schule, die zugleich eine Schule der häuslichen Autorität war. Nicht bloß die Kunst, auch das Familienleben wurde trocken durch die Akademien. Bei dem Handwerk geht das heutzutage noch halb und halb in alter Weise fort. Der ächte Bauer allein aber gehet noch bei keinem andern auf die hohe Schule der Landwirthschaft, als bei seinem eigenen Vater."

Ueber den hohen Werth einer praktischen Erziehung, welche dem „Handelnden" Theile der Menschen zu Theil werden müsse, verbreitet sich Möser im Folgenden:

Also soll der handelnde Theil der Menschen nicht wie der speculirende erzogen werden.

Sie glauben, liebster Freund, ich habe in dem Schreiben an den Fürsten .... den Tänzer mit dem Tanzmeister, oder den Gelehrten mit dem Lehrer verwechselt? Wohlan, ich will mich deutlicher erklären, warum ich den praktischen Unterricht dem wissenschaftlichen vorziehe, und warum ich glaube, daß der praktisch erzogene Mensch, wenn es zur That kömmt, sein Abenteuer besser bestehe, als der andre.

Laßt uns nur gleich bei dem Landmanne anfangen: wie viele Standhaftigkeit zeigt derselbe nicht in seinem Unglücke? Brennt ihm sein Haus ab, oder raubt ihm ein Hagelschlag seine ganze Hoffnung im Felde: Gott hat es gegeben, Gott hat es genommen. Stirbt ihm sein gutes Weib, oder sein liebstes Kind: im ewigen Leben sieht er sie wieder. Unterdrückt ihn der Mächtige: nach dieser Zeit kommt eine andere. Raubt ihm der Krieg Alles: Gott weiß, was ihm nützlich ist; und allezeit ist der Name des Herrn muthig gelobet. So finde ich fast durchgehends den Landmann und auf dem Sterbebette sieht er, des Lebens satt und müde, seiner Abspannung vom Joche mit einer beneidenswerthen Ruhe entgegen, ohne aller der Tröstungen zu bedürfen, die sich der Gelehrte gesammelt hat, und blos mit den Hausmitteln versorgt, die ihm der praktische Religionsunterricht gewährt. Wo ist aber der Gelehrte, der aufrichtig sagen kann, so viel mehr Muth und Standhaftigkeit zu besitzen, als er wissenschaftlich unterrichtet ist?

Eben so ist es in andern Verhältnissen. Wer griff mit mehrer Zuversicht an, als Ziethen? Wer ging kühner in die Gefahr, als Cook? Und wer hat nach Verhältniß aller Umstände größere Schritte in der Erkenntniß gemacht, als ein Kind von zwei oder drei Jahren, das schon von Allem spricht, ohne jemals eine deutliche Reflexion gemacht zu haben? Wenn ich alle Krie-

gesbücher und alle Reisebeschreibungen auswendig gelernt hätte, so würde ich in dem Augenblicke, da Sehen und Angreifen nur Eins sein muß, dasjenige nicht sein, was jene blos praktisch unterrichtete Männer waren.

Sie glauben vielleicht, Ziethen und Cook würden größer gewesen sein, wenn sie bei gleichen Erfahrungen wissenschaftlich wären unterrichtet worden? O Freund! der Weg der letzten Art ist viel zu langsam; er läßt uns dasjenige nur stückweise genießen, was wir im praktischen Unterrichte auf einmal und im ganzen Zusammenhange fassen. Das Auge, welches die Stellung der Feinde tausendmal gesehen hat, summirt Totaleindrücke zu Totaleindrücken; es vergleicht unendliche Massen mit unendlichen Massen, und bringt unendliche Resultate heraus; anstatt, daß der wissenschaftlich Unterrichtete mit lauter einzelnen und bestimmten Ideen rechnet, und Regeln herausbringt, die, wenn's zum Treffen kömmt, nie gegen den Totaleindruck bestehen, und einen in dem Kampfe der Leidenschaften höchstens mit dem Seufzer Oh! troppe dura legge! verlassen.

Zum Vergnügen und bei müßigen Stunden stellt der praktisch Unterrichtete auch wohl Untersuchungen seines Reichthums an, anatomirt einen Totalbegriff, und freuet sich des Philosophen, der diesen schon vor ihm zerlegt, und jedem Theilchen desselben einen Namen gegeben hat; aber im Handeln hält ihn seine Metaphysik nicht auf, weil er in der Jugend damit nicht angefangen, und seine Seele nicht an den weit langsameren Gang deutlicher Ideen gewöhnt hat.

Eben so macht es das Frauenzimmer, wovon man sagt:

Illam, quicquid agit, quoquo vestigia movit,
Componit furtim subsequiturque decor.

Sie hat das componere furtim nicht wissenschaftlich erlernt, sondern sich immer unter unzähligen Verhältnissen befunden, sich darnach, ohne dieselben in einzelne Begriffe zu zerstücken, gebildet, und eine solche Summe für ihr Betragen daraus gezogen, die

kein Gelehrter jemals vollständig in einzelne Regeln auflösen wird. Ihre Regeln sind concreta, die, sobald sie durch die Abstraction getrennt, oder auch nur deutlich gedacht werden können, nicht mehr ihre schnelle Wirkung behalten, indem das deutliche Denken ganzer Massen nicht so geschwind von statten geht, als das Empfinden derselben, und das Anständige oder Unanständige früher auffällt, als die Ursachen davon gedacht werden können. Empfindung kann nur durch Wiederempfindung völlig gefaßt, und nicht durch Worte ausgedrückt werden. Le sentiment seul est en état de juger le sentiment, sagt Helvetius.

In dem bekannten: video meliora proboque, deteriora sequor, werden kleine abstrahirte Regeln den allmächtigen Wirkungen eines Totaleindruckes entgegen gestellet; und wie glücklich ist der Mensch, daß er durch diese und nicht durch jene zum Angriff bestimmt wird! indem wahrlich mehr Gutes in der Welt unterbleiben würde, als jetzt darin Böses geschieht, falls es in des Menschen Vermögen wäre, sich an der Schnur abgezogener Regeln zu halten, oder jede seiner Handlungen so einzurichten, wie er es sich in seinem Lehnstuhle bei kalter Ueberlegung vorgenommen hatte.

Noch eins! zerlegen Sie einmal das componere furtim, und untersuchen, woraus die Composition besteht: nicht wahr, Sie finden nichts wie Lügen und Betrug? Man läßt scheinen, was man nicht hat, und verbirgt, was man nicht sehen lassen darf. Und dennoch wird der praktische Mann die holde Schöne wahr und tugendhaft finden, und des moralischen Anatomisten lachen, der ihm solche theilweise unwahr und fehlerhaft zeigen kann. Eben so wird der durch den ganzen Eindruck der Schöpfung belehrte Bauer immer des methaphysischen Atheisten lachen, und Gott da erkennen, wo dieser ihn nach dem Maße verlieret, als er trennet, theilet und ins Unendliche geht. Unter jenen hat nie einer an seiner eigenen Existenz und seiner Freiheit gezweifelt; und es ist eine erstaunende Beruhigung, daß die Wirkung des Ganzen

Glaube an Gott ist, und der Zweifel blos aus einem sublimirten Theilchen aufsteigt.

Ein strenger Moralist wird niemals ein guter Meister werden, weil er immer sein Verhalten mehr nach abstrahirten Regeln, als nach Totalbegriffen einrichten wird; und doch ziehen manche Fürsten bei Besetzung der Ministerialstellen den regelmäßig gelehrten dem praktischen Manne vor. Gewiß würden sie dadurch zu tausend Ungerechtigkeiten Gelegenheit geben, die Jeder natürlicher Weise begeht, der nach seinem kurzen abstracten Maßstabe eine menschliche Handlung abmißt, wenn nicht zum Glück die mehrsten abgezogenen Regeln in dem Augenblick der Handlung und Entscheidung dem mächtigen Totaleindrucke weichen müßten. In den mehrsten Ländern werden die Verbrecher noch nach abstrahirten Gesetzen verdammt; aber in England erkennen Zwölf Totaleindrücke über die concrete That.

Aber dem allen ungeachtet sollen Sie nicht glauben, daß ich den wissenschaftlichen Unterricht und die Gelehrsamkeit, welche daraus entsteht, verachte. Nein, ich sehe die Gelehrten als eine der edelsten Klassen der Menschen an; der wissenschaftliche Unterricht besteht hier mit seinem Zwecke vollkommen, und ich weiß, daß der praktische Unterricht unendlich durch die Resultate des wissenschaftlichen gewonnen hat. Allein die Geschäftsmänner und die übrigen handelnden Menschen sollen diese Resultate nützen, ohne mit Jenen einerlei Gang zu gehen; sie sollen, wie die Frau v. Sevigné, den Verstand au bout de la blume haben, oder wie ein fertiger Musikus, die Noten durchs Auge in die Finger gehen lassen, und das commercium rerum et animae, wie es Baco nennet, so wenig durch das Denken der Zeichen als durch deren Ausdruck aufhalten; und das läßt sich in Geschäften blos von dem praktischen Unterrichte erwarten. Ich denke nie, was ich schreibe, und lese nur, was ich geschrieben habe; aber eben deswegen bin ich mit der größten Fertigkeit &c.

Sehr originelle Winke über die Art, wie man Kindern und Unmündigen eine Richtschnur für ihre Handlungen zu geben habe, bietet der nächste Abschnitt:

Schreiben einer Mutter an einen philosophischen Kinderlehrer.

Mit einem Worte, ich mag Ihr ganzes Geschwätz von der Erziehung meiner Kinder nicht mehr hören. Die Gründe für die Tugend sind gut, und meine Mädchen sollen sie auch fassen. Aber die Erfahrung lehrt mich, nicht Alles auf Gründe und Erkenntniß der Pflichten ankommen zu lassen. Die Natur hat uns Empfindungen und Leidenschaften gegeben, welche sowohl bei kleinen als großen Kindern zu nützen sind; und ich sehe gar nicht ein, warum ich meine Mädchen nicht eben so gut durch ein: was werden die Leute davon sagen? als durch eine Vorhaltung ihrer Pflichten zum Guten leiten soll. Wenn wir aufrichtig reden wollen, so müssen wir gestehen, daß bei jedem Menschen die Empfindung der Ehre am stärksten unter allen wirke, und daß die Ehre, eine ehrliche Frau zu sein und dafür gehalten zu werden, mehr Gutes thue, als die Pflicht, es zu sein.

Wenn mein ältestes Mädchen, was jetzt sechszehn Jahr alt ist, einen zärtlichen, obgleich noch sehr unschuldigen Blick auf einen jungen Menschen schießen läßt, so renne ich ihr, sobald ich sie allein fassen kann, mit einigen Sarcasmen zu Leibe. Da ist sie eine verliebte Thörin, der junge Mensch ein Laffe, der noch kaum der Ruthe entronnen ist; da frage ich sie, was Diese und Jene, so ihren zärtlichen Blick wahrgenommen, wohl von ihr gedacht habe, und in welchen Ruf sie sich setzen werde, wenn sie schon so früh geschmeidig werde? — Auf diese Weise suche ich ihre ganze Ehrbegierde zu reizen, und wenn es dann auch Zeit ist, so halte ich ihr ihre Pflichten vor. Ich verlasse mich in der That aber mehr auf meine Sarcasmen und auf ihre Empfindungen von Ehre als auf die Wirkung der übrigen Sittenlehren. Jede ehrliche Hausmutter wird Ihnen hierbei sagen, daß ich auf

diese Art mehr ausrichte, und das zarte Alter meiner Kinder glücklicher zum wahren Alter der Ueberlegung durchführe, als alle die Hofmeister und Hofmeisterinnen, welche die fürstlichen Prinzen und Prinzessinnen mit kalten Vorstellungen aus der Religion und Sittenlehre unterhalten, und in diesem Jahrhundert eben nicht viel Ehre eingelegt haben.

Die große Mühe, den Kindern von Allem deutliche Begriffe zu geben, kann ich noch weniger billigen, so strenge auch unsere Neuern in dieser ihrer Forderung sind. Ein deutlicher Begriff kömmt mir gerade so vor wie eine Habersuppe, worin man Wasser und Grütze, Butter und Salz völlig von einander unterscheiden kann. Aber ein dunkler Begriff ist wie ein Pudding von Miß Samsoe, worin die Masse vortrefflich schmeckt, ohnerachtet man nur eine kleine Vermuthung von allen einzelnen Ingredienzen bekömmt. Jene wirkt Ekel, und dieser gleitet oft mit so vieler Wollust herunter, daß die Vorstellungen des Leibarztes nichts dagegen vermögen. Die ganze philosophische Moral scheinet mir eine solche Habersuppe zu sein; und es nimmt mich gar nicht Wunder, daß Menschen, die blos durch deutliche Begriffe geführt werden, bei jedem Pudding gegen ihre Ueberzeugung handeln.

Einer unsrer großen Philosophen hat das Uebergewicht der dunklen Begriffe über die deutlichen auf einen solchen Pudding gegründet; und da es unwidersprechlich ist, daß eine größere Summe von Ingredienzen mächtiger wirkt, als wenigere, und daß jene nothwendig minder deutlich geschmeckt werden können, als diese, so sehe ich gar nicht ein, warum man bei Erziehung der Kinder blos die Habermoral gebrauchen solle.

Deutliche Begriffe helfen überdem allemal die Entschuldigungen erleichtern. Wenn ich mein Mädchen vor einem üblen Ruf zittern mache, und ihre ganze Ehrbegierde dadurch in Flammen setze, so stürmen eine Menge von Begriffen und Folgen auf ihre Seele, welche sie mächtig dahinreißen. Erkläre ich ihr

aber die Bestandtheile des üblen Rufs, sage ihr, woraus das Publikum, was den bösen Ruf gibt, bestehe, aus wie vielen alten Weibern dasselbe zusammengesetzt ist, wo die Gränze zwischen dem Wahren und Falschen liege, und was wir für einen Werth auf das Urtheil des gemeinen Haufens zu legen haben, so wird sie meine Warnung zerlegen, stückweise auseinander setzen, und mir zeigen, daß ich offenbar Unrecht habe; besonders wo ich blos eine unschuldige Handlung an ihr getadelt habe; und das ist durchaus der gewöhnlichste Fall, worin sich eine Muttter befindet. Die unschuldige Handlung, welche die nächste Stufe oder Gelegenheit zu einer bösen ist, muß schon mit einer üblen Vermuthung verfolgt und bestraft werden, um die Kinder vorsichtig zu machen. Ein junges Mädchen, das mit einer Mannsperson einsam und allein geht, kann sich mit ihm von Tugend und Religion unterhalten. Eine Mutter geht aber allemal sicherer, wenn sie ihnen eine schlimmere Materie unterschiebt, und ihre Tochter mit keiner Entschuldigung hört.

Man soll dem Kinde, sagen Sie weiter, gar keine Unwahrheit, gar keinen falschen Grund sagen. Dagegen habe ich nichts. Ist es aber nicht auch eine Unwahrheit, wenn man bittere Arzneien in Süßigkeiten verbirgt, und einem Kinde die Pillen vergoldet? Ist es nicht allemal eine Unwahrheit, wenn ich dem Kinde die Gefahr zu fallen oder zu ersaufen lebhafter und größer vormale, wie sie wirklich ist, oder ihm das Zahnausreißen zum Vergnügen mache? Meine Mutter sagte mir hundertmal: Kind, laß die junge Katze gehen; es ist ein falsches Thier, sie beißet oder kratzet dich. Ich antwortete allemal: Ach, meine Mama, es ist ein sanftes, possirliches und allerliebstes Thier; sie beißet mich nicht, sie streichelt mich nur. Wenn aber meine Tante mit einem erschrockenen und vielbedeutenden Gesichte rief: Mädchen, laß die Katze gehen; ihre Haare sind giftig; flugs jagte ich sie weg, besahe meine Hände, und wenn nur das geringste rothe Fleckchen daran war, so glaubte ich schon vergiftet zu sein.

Meine Tante sagte eine Unwahrheit; aber diese rettete mir vielleicht ein Auge, welches eine böse Katze einer kleinen Verwandtin von mir auskratzte. Dieses heißt jedem Alter seine Gründe, die es fassen kann, anpassen, und das moralische Spielzeug oder die Wiegenmärchen da gebrauchen, wo es vergeblich sein würde, von Pflichten, deren Verbindlichkeit ein Kind nie mit der gehörigen Stärke fühlt, zu reden.

Alles, was Sie mir von dem Unterricht des Verstandes und der Besserung des Willens sagen, verwerfe ich nicht; nur müssen Sie den letzten nicht blos vom ersten abhangen lassen. Besuchen Sie alle Hausmütter auf dem Lande, und bemerken die Art, wie sie ihre Kinder erziehen. Keine einzige unter ihnen wird sich geradezu darum bemühen, ihren Kindern einen Begriff von der Moralität freier Handlungen zu geben. Jede wird nach einem praktischen Gefühle die Hauptleidenschaft ihres Kindes zu seiner Besserung gebrauchen, und ihm blos den unmittelbaren Schaden vormalen, den es von einer bösen Handlung hat. Diesen Weg hat sie die treue Erfahrung gelehrt; der unmittelbare Schade, sollte er auch in einer guten Züchtigung bestehen, wirket näher und schärfer, als der entfernte, der durch Schlüsse herbeigeholt wird. In allen unsern Handlungen liegt zwar ein Schluß zum Grunde; aber es ist falsch, daß wir ihn allemal selbst machen. Der glückliche Mensch wird leichter und schneller geführt, als durch kalte Ueberlegungen. Die Leidenschaft, diese edle Gabe Gottes, führt ihn sicherer, als die aufgeklärteste Vernunft; und Leidenschaften geben Fertigkeiten, welche zur Zeit der Versuchung treuer aushalten, als das Urtheil, was nach Gründen gefället werden soll.

Vielleicht übertreibe ich die Sache auf der einen Seite; aber Sie übertreiben sie gewiß auch auf der andern. Doch ich habe Ihnen heute genug gesagt, daher will ich das übrige ein andermal nachholen.

Wie hoch unserem Verfasser die praktisch-realistischen Rücksichten u. A. bei der Erziehung des Landmanns im Werthe stehen, wie geringen Werth er dagegen selbst auf die dürftigste Elementarbildung eben der Landleute lege, davon zeugt das Folgende:

Ueber die Erziehung der Kinder auf dem Lande.

Ich weiß nicht, was unserm Herrn Kantor in den Kopf kömmt. Alle Jungen und Mädchen sollen lesen und schreiben lernen; dabei predigt er ihnen einen Katechismus, der ist so dick wie ein Gesangbuch; und wenn er von der Kinderzucht spricht, so sagt er weiter nichts, als wie glücklich die Kinder sind, die nicht wie die Heiden aufwachsen, sondern lesen und schreiben und auf alle Fragen antworten können.

Nun soll mich zwar der Himmel wohl davor bewahren, daß ich unsern Herrn Kantor meistern sollte. Allein ich fühle doch, daß die Kinder mehr zur Handarbeit angeführet, und dazu von Jugend auf gewöhnet werden müßten; ich fühle, daß das viele Buchstabiren und Schulgehen unsere Jugend vom Spinnrocken zieht, und daß jetzt kein einziger Junge mehr im Kirchspiele sei, der täglich drei Strümpfe knütten kann, da sie es in meiner Jugend doch alle konnten. Ich habe nun mein achtzigstes Jahr erreicht, und kann sagen, daß ich die Welt von hinten und von vorn gesehen habe. Allein unter allen, die mit mir aufgewachsen sind, war kein einziger, der schreiben lernte. Man sehe dies als eine Art von bürgerlicher Beschäftigung an, die blos in den Städten und von Leuten, die keinen Ackerbau und keine Viehzucht hätten, getrieben werden müßte. Das Lesen, wie mir mein Vater sagte, wäre erst in seiner Jugend unter den Landleuten Mode geworden; und dieser hätte es noch wohl von seinem Vater gehört, daß in seiner Kindheit das ganze Jahr hindurch nur drei Gesänge in der Kirche wären gesungen worden, welche ein jeder aus dem Kopf gewußt hätte. Darauf wäre erst ein kleines Gesangbuch

gekommen; dem sei ein etwas dickeres gefolgt, bis es endlich zu seiner Zeit zu einer ganzen Dicke angeschwollen sei. Was ist aber von Allem die Folge gewesen? Unsere Kinder haben minder Lust, Fertigkeit und Dauer zur Handarbeit erhalten, sie haben geglaubt, wenn sie schreiben, lesen und auf alle Fragen antworten könnten, so wären sie besser, als diejenigen wären, die drei Strümpfe im Tage knütteten. . . .

In der Thar aber sehe ich doch eigentlich nicht, was das Schreiben einem Ackermann sonderlich nütze. Wenn er weiß, wie viel Glas Branntwein, oder wie viel Krüge Bier durch einen Strich in der Tafel bezeichnet werden, wenn er die große Erfindung des Kerbstocks, wovon unser Meier letzthin geschrieben hat, kennet, und wenn er endlich drei Kreuze zum Wahrzeichen malen kann, so hat er meines Ermessens Alles, was er von dieser Seite gebraucht. Mir sind wenigstens ganze Jahre vorbeigegangen, ohne daß ich einmal Dinte im Hause gehabt habe. Wenn ich etwas an meinen Procurator zu schreiben hatte, so sagte ich es dem Kantor; und im Uebrigen konnte ich mich mit einem Stückchen Kreide und einem Kerbstock behelfen. Das Lesen kömmt mir blos in der Kirche zu statten, und würde überflüssig sein, wenn wir das ganze Jahr hindurch einerlei Gesänge hätten. Wozu nützt es also, daß man unsern Kindern statt des Flegels die Feder in die Hand giebt, und sie bis in's sechszehnte oder achtzehnte Jahr mit solchen Tändeleien, die kein Brod geben, herumführt? Ihre Knochen bekommen keine Härte, und ihre Nerven keine Stärke; und wie manchen versucht nicht eben sein Lesen und Schreiben, nach Amsterdam oder nach Ostindien zu gehen, und dort eine Gelegenheit zu suchen, um seinen väterlichen Acker zu meiden? — — Was die Mädchen betrifft — o, ich möchte keines heirathen, das lesen und schreiben kann! Wissen sie das, so wissen sie auch. . . .

In ähnlichem Sinne ist auch der im fünften Theile der Ph. sich findende Abschnitt „über Volksbildung" gehalten.

Ueber Volksbildung.

Er fiel auf sein Angesicht und betete an — dieser Ausdruck religiöser Empfindungen hat mir immer der mächtigste unter allen geschienen, deren der Mensch fähig ist; und er ist die wahre Sprache des wahren Menschen, der die ganze Wirkung der Schöpfung empfindet, aber nicht gelernt hat, sie mit Hülfe seiner Gedanken und Worte in kleine Theilchen zu theilen und jedes derselben allein zu betrachten. Unstreitig hat das letzte auch seinen großen Nutzen, und es ist für Manche in dem großen Bereiche der Schöpfung zu buchstabiren. Aber ob man nun sagen könne, daß derjenige, der die Fertigkeit nicht hat, seine Empfindungen zu vereinzeln und dieselben mit Worten zu bezeichnen, weniger Religion habe, als ein Anderer, das ist noch immer eine Frage, die eine Untersuchung verdient.

Nach meiner Erfahrung haben immer diejenigen mächtiger gehandelt, welche die Natur so ganz, wie sie sich ihnen dargestellt, empfunden und sich die wenigste Zeit beim Buchstabiren aufgehalten haben. Kinder machen in ihrem ersten und zweiten Jahre, da sie blos durch Totaleindrücke belehrt werden, erstaunende Schritte, Nichts wird ihnen erklärt, sie haben blos ihre Sinne offen; Alles, was hinein fallen kann, fällt hinein, und sie haben schon im dritten und vierten Jahre eine solche Summe von Kenntnissen, wodurch sie in ihren Handlungen geführt werden, daß man Mühe hat, sie durch abgezogene Regeln in ihrem starken Laufe aufzuhalten. Männer, die auf diese Art zur See oder zu Lande erzogen worden, und sich einzig und allein durch dasjenige, was ihnen in der Welt aufgestoßen ist, gebildet haben, sind mir unendlich mächtiger und größer vorgekommen, als Alle, welche in der Schule aufgehalten worden, sobald sie nur mit einer genugsamen Summe aufgestoßener Begebenheiten genähret waren; und ich getraue es mir, in allem Ernste zu behaupten, daß Aeltern, welche Gelegenheit haben, ihre Kinder durch die Welt, oder durch die Totaleindrücke von den zu ihrer

künftigen Bestimmung gehörigen Dingen zu erziehen, ihre Kinder so wenig als möglich in die Schule schicken sollten.

Allgemeinere Bildungsgrundsätze endlich finden wir in den zum Schlusse Dieses beigefügten zwei Fragmenten über Erziehung.

Ueber Erziehung. Zwei Fragmente.

1) Der Hauptplan besteht darin, dem Schüler Einsichten und Fertigkeiten zu geben; erstere nach seiner künftigen Bestimmung, und letztere, um den Stoff, welchen ihm die Einsicht giebt, zu behalten, zu verbinden und zu vergleichen. Beide müssen in dem genauesten Verhältniß zu einander zunehmen; oder es entsteht eine schädliche Ueberladung einzelner Kräfte, welche der Seele ebenso nachtheilig ist wie dem Körper.

Die Erziehung nimmt ihren Anfang, ehe die Bestimmung geschehen kann. Die erstere muß also im Anfang einigermaßen auf alle Fälle gehen. Es wäre auch nicht gut, wenn Jeder zu scharf nach einer einzigen Bestimmung erzogen würde; das gesellschaftliche Band der Menschen könnte darunter leiden. Jedoch ist es rathsam, sobald als möglich auf die Bestimmung einzulenken. Ein Spieler wird eine große Reihe von Karten, der Musikus eine Menge von Noten und der Rechtsgelehrte die verworrenste Rechtssache mit der größten Fertigkeit behalten, verbinden und vergleichen können, ohne daß Einer es dem Andern nachthun kann. Und doch, kann man sagen, haben alle drei ihr Gedächtniß, ihre Einbildung und ihr Urtheil gleich stark geübt.

2) Bildung des Herzens und Verstandes! O, mein Freund, die Worte sind schön, sie machen das letzte Resultat der Erziehung aus, und es ist billig, daß der ganze Plan von Anfang an dazu angelegt werde. Aber wenn ich einen Meister in irgend einer Kunst bilden will, so fange ich mit den Fertigkeiten an, und lehre den künftigen Virtuosen zuerst die Finger und den

Arm gebrauchen und die von einander gelegenen Töne in der geschwindesten Zeit herausbringen; ich suche sein Gehör durch ein immerwährendes Mechanisiren zu befestigen und sein Auge zu gewöhnen, die ihm gegebene Menge von Noten auf einmal zu fassen. Der Verstand muß nicht mehr nöthig haben zu zählen, und das Auge gleichsam nicht mehr sehen, sondern Arm und Note mit einander in einer unmittelbaren Verbindung stehen. Und dann, mein Werthester, wenn er von diesen untern Kräften der Kunst Meister ist, wenn diese Fertigkeiten auf das Vollkommenste erlangt sind, dann wird der Verstand, wenn er anders kommen will, mit Macht kommen, sich in Ruhe ausbreiten und den fertigen Mann zum großen Mann machen. Aber so wie man es jetzt anfängt, da man nämlich den Kindern Verstand geben will, ehe sie Fertigkeiten erlangt haben, bringen wir niemals große Leute heraus, oder doch nur unglückliche, die mit großer Einsicht den Mangel der Fertigkeiten beklagen.

Glauben Sie nicht, daß dieses von dem Künstler allein gelte. Der General, dem sich, wenn er eine Gegend übersieht, nicht gleich unmittelbar alle Vortheile darbieten, dessen Einsicht nicht — —

Den Lectionsplan Betreffendes.

„Nur hüte man sich, das Interesse zu zerstreuen! Dies geschieht ohne Zweifel durch Alles, was der Continuität der Arbeit schadet. Sie muß so geartet sein, daß sie ihre nöthige Abwechslung im eigenen Reichthum mit sich führt; niemals aber darf sie, dem Wechsel zu Liebe, in eine Rhapsodie ohne Ziel auseinanderfallen. Hierüber scheinen die erfahrensten Päda-

gogen der Erfahrung zu bedürfen! Sie scheinen nicht die Wirkung einer Lehrart zu kennen, welche dem gleichförmigen Zuge des nämlichen Interesse unausgesetzt nachfolgt. Woher sonst auch die zerrissene Stundenordnung in den meisten Lectionscatalogen? Man sollte doch wissen, daß unter allen äußern Bedingungen eines eindringlichen Unterrichts diese die erste und unerläßlichste ist: dem nämlichen Studium **täglich eine Lehrstunde** zu widmen! — Aber freilich die Masse will Platz haben! — — —

Werden wir uns in die Objecte verlieren, um in dem Catalog der nützlichen Lectionen keinen wissenswürdigen Gegenstand zu vergessen? — Hier dunstet uns die schwüle Atmosphäre der Verlegenheit entgegen, in welcher der Eifer der Lehrer und Schüler so oft erstickt, die da nicht glauben, vielseitige Bildung zu erreichen, wenn sie nicht vielleicht vielen Apparat aufhäufen, und so viel Arbeiten übernehmen, als der Tag Stunden hat. — Die Unmäßigen! Der Himmel schenkte jeder Art des Interesse tausendfache Gelegenheiten; sie laufen allen Gelegenheiten nach, und erreichen nichts, als Ermüdung.

Ein kleiner Fehler der Ansicht ist zu verbessern. Man vergesse nicht über dem Interessanten das Interesse; man classificire nicht Gegenstände, sondern Gemüthszustände. — — —

Um also das Gemüth stets beisammen zu halten, schreiben wir vor allen Dingen dem Unterricht die Regel vor: in jeder kleinsten Gruppe seiner Gegenstände der Vertiefung und Besinnung gleiches Recht zu geben; also Klarheit jedes Einzelnen, Association des Vielen, Zusammenordnung des Associirten, und eine gewisse Uebung im Fortschreiten durch diese Ordnung nach einander zu besorgen." — — —

Mit diesen Worten, die wir im 10. Theile von Herbart's Werken (pag. 106, 54 und 66) lesen, glauben wir recht wohl ein Kapitel einleiten zu dürfen, das eine Frage von hinreichender pädagogischer Wichtigkeit behandelt. Der Lectionsplan: in dem doppelten Sinne von eigentlichem Unterrichts- und bloß äußer-

lichem Stundenplan scheint uns ein ziemlich sichrer Gradmesser für das Maaß pädagogischer Einsicht und pädagogischen Gewissens zu sein, den wir in den mancherlei Schulen voraussetzen dürfen. In den Lectionsplänen haben wir, so zu sagen, den Niederschlag, die Quintessenz von den pädagogisch-didactischen Grundsätzen, die sich in gewissen leitenden Kreisen des Unterrichtswesens Geltung verschafft haben. Der Lectionsplan zeigt an, welche Unterrichtsstoffe in die und jene Schulen aufgenommen wurden, was man also für wissenswürdig oder für nothwendige Wissensgegenstände halte, sodann welchen Disciplinen man einen besondern Vorzug schenke, — und endlich welche Methode des Lehrens oder Lernens man für die entsprechende erkläre. Das Letztere dürfte vielleicht nicht Jedem sogleich einleuchten — und doch ist es so, daß wir aus dem Stundenplan, als dem äußerlich gegebenen Regulator des Unterrichts einer Schule, auf den innern Mechanismus und Organismus des Unterrichts oder besser auf die Unterrichtsprincipien schließen können. Wir erkennen aus solchem Stundenplan, ob man die Unterrichtsarbeit rationell oder rein zufällig und mit Rücksicht auf nichtssagende Rücksichten betreibt und betrachtet.

Die beiden Uebelstände, die wir an den Lectionsplänen, wie sie wohl meistens geschmiedet werden, vorzüglich zu rügen haben, hängen eng mit einander zusammen. Es ist die große Anzahl der gleichzeitig und neben einander betriebenen Disciplinen und die in Folge davon nothwendige übermäßige Zersplitterung der Lernkräfte, so wie zugleich die unmöglich werdende gehörige Vertiefung des Lernenden in wenige, ihm wo thunlich täglich darzubietende Lernobjecte. Und auch die Rücksichtslosigkeit gegenüber den Bedürfnissen der leiblichen Pflege dürfte aus vielen Lectionsplänen hervorleuchten.

Fassen wir also kurz zusammen, so erhalten wir als Normen eines gesunden Lectionsplans 1) die saubere, allein und wirklich zweckentsprechende Auswahl der Lernobjecte, 2) die voraus-

sichtlich zu gelungenen Unterrichtsresultaten führende hinreichende Vertretung und Ausbreitung des einzelnen Gegenstandes und 3) die geschickte Anordnung der Unterrichtszeiten.

Der erste Punkt enthält die Forderung: 1) wähle als Unterrichtsstoff a) das der jedesmaligen Altersstufe Faßbare und für eine weitere spätere Stufe entsprechend Vorbereitende. (Das Interesse der Jugend an allen Unterrichtsgegenständen wächst, je mehr auf der einen Seite die Kräfte angestrengt werden, auf der andern Seite die Kraftanstrengung des Gelingens sicher ist s. Schleiermacher Erziehungslehre p. 421.) b) das zuerst dem Menschen und zweitens dem Mitglied einer bürgerlichen Gesellschaft zu leisten Nothwendige, c) das des Lernens Würdigste; 2) wähle mit derjenigen Beschränkung, daß jeder Lernstoff wenigstens mit möglichster Wahrscheinlichkeit vom Schüler ergriffen und mit hinreichender Sättigung aufgenommen werden kann, daß also ein stetiges längeres Verweilen bei einer Disciplin, vielleicht sogar ein tägliches Inangriffnehmen eines und desselben Gegenstandes möglich erscheint; 3) trage Sorge, daß die geistige Anstrengung weder als Last vom Schüler empfunden werde, noch auf Kosten der körperlichen und übrigen Entwicklung desselben vor sich gehe, daß diese Anstrengung sich vielmehr zu einer gesuchten, angenehmen Thätigkeit gestalte.

Wir können uns hier einer eingehenderen Revision der Schuldisciplinen entziehen, da wir an anderen Orten denselben ausführliche Besprechungen gewidmet haben. Doch wollen wir es uns nicht versagen, noch einige treffliche Winke sowohl in Betreff der Unterrichtsgegenstände, als auch der Unterrichtsmethode aus Herbarts Werken hier beizufügen.

X., 197. . . Höher steigt der Werth der Kenntnisse, wenn sie freie Beweglichkeit gewinnen, so daß die Phantasie durch sie bereichert wird. Allein ihr sittliches Wirken bleibt immer zweifelhaft, so lange sie nicht entweder das ästhetische Urtheil, oder das Begehren und Handeln, oder beides berichtigen helfen. . . .

Im Allgemeinen nimmt die Rohheit ab, wenn der Unterricht den Gedankenkreis erweitert; indem die Begehrungen schon dadurch, daß sie sich in diesem Kreise ausdehnen, an einseitiger Energie verlieren. Wenn ferner der Unterricht ästhetische Gegenstände irgend einer Art faßlich darbietet, so veredelt sich die Gemüthsstimmung dergestalt, daß sie der richtigen Beurtheilung des Willens, das heißt, der Erzeugung praktischer Ideen, sich wenigstens annähert. . . .

209. Der Werth des Menschen liegt zwar nicht im Wissen, sondern im Wollen. Aber es giebt kein selbstständiges Begehrungsvermögen; sondern das Wollen wurzelt im Gedankenkreise; d. h. zwar nicht in den Einzelheiten dessen, was Einer weiß, wohl aber in der Verbindung und Gesammtwirkung der Vorstellungen, die er erworben hat. . . . Dem erziehenden Unterricht liegt Alles an der geistigen Thätigkeit, die er veranlaßt. Diese soll er vermehren, nicht vermindern; veredeln, nicht verschlechtern. . . .

210. Es ist nicht der Willkür und der Convenienz zu überlassen, was gelehrt und gelernt werden solle. . . . 211. Der Unterricht hat zum Endzweck „Vielseitigkeit des Interesse." . . . 248. Solche Gegenstände haben den Vorrang, welche auf mancherlei Weise die Gemüther ansprechen, jeden nach seiner Art anregen können. Solchen Gegenständen muß man Zeit lassen, ihnen einen längeren Fleiß zuwenden; es ist alsdann zu hoffen, daß sie auf irgend eine Weise eingreifen. . . Wo dagegen der Faden der Beschäftigung bald abreißt, da ist zweifelhaft, ob irgend eine Wirkung erfolgen, vollends ob ein dauernder Eindruck zurückbleiben wird.

252. Der Unterricht darf überhaupt nicht mehr Zeit verlangen, als wieviel mit der Bedingung bestehen kann, daß der Jugend ihre natürliche Munterkeit erhalten bleibe. . . .

Die Zeit, welche dem Unterricht zukommt, darf nicht zerstreut werden. Zwei Stunden in der Woche für dies, und 2 Stunden

für jenes, jede durch 2 oder 3 Tage von der andern getrennt, — sind eine alte eingewurzelte Verkehrtheit, bei der kein Zusammenhang des Vortrags gedeihen kann; wenn der Lehrer das erträgt, so muß freilich der Schüler es wohl auch erträglich finden.

Die Lehrgegenstände müssen abwechseln, damit jeder seine zusammenhängende Zeit finde. Nicht allen kann ein ganzes Semester eingeräumt werden. . . .

Die Lehrgegenstände dürfen auch nicht nach dem Namen ihrer Fächer getrennt werden. Wer z. B. eigne Stunden für griechische und römische Alterthümer, eigne für Mythologie noch neben den Lehrstunden für Lesung alter Autoren ꝛc. ansetzen wollte, der würde zerreißen, wo er verbinden soll. . . .

Zeitersparung beruht auf besseren Methoden, auf Uebung im Vortrage und Geschick zum Repetiren. . . .

Von Anfang bis zu Ende soll der Lehrplan die sämmtlichen Hauptklassen des Interesse zugleich berücksichtigen. Das empirische Interesse tritt zwar überall am leichtesten hervor. Aber der Religionsunterricht ernährt stets die theilnehmenden Interessen; darin muß ihn der historische Unterricht sowohl als der philologische unterstützen; die ästhetische Bildung beruht Anfangs auf den Stunden im Deutschen. . . .

289. Das Knabenalter wird durch den theils nöthigen, theils nützlichen Unterricht oftmals auf eine Weise gedrückt, die man zwar im gelehrten Stande sich zu verhehlen sucht, die aber anderwärts auffällt; und wobei Muth, Entschlossenheit, Gewandtheit, Eigenthümlichkeit, Körperbildung und geistige Production wesentlich leiden. Einige wenige Stunden gymnastischer Uebung sind kein durchgreifendes Gegenmittel. . . .

XI., 100. . Vollends trübe wird diese Aussicht (auf die Menge der Unterrichtsgegenstände), wenn man sich erinnert, daß doch eigentlich Alles, was wissenschaftlich heißt, ursprünglich aus einem wahren und unschätzbaren Wohlgefühl des Geistes bei dem Erfinder hervorging, daß eben daher Erheiterung und

Erhebung seine wahre Bestimmung bleibt, — und daß jetzt, da alle diese Wohlthaten sich stundenweise in den Kopf des Knaben einpressen wollen, nicht nur der Kopf von ihnen gedrückt, sondern auch das Herz, die tiefere, feinere, theilnehmende Empfindung, von ihnen nach den entgegengesetztesten Seiten auseinander gespannt, gezerrt, gerissen werden wird, daß schlechterdings die Lust an dem Einen Unlust an vielem Anderen, was störend dazwischen tritt, erzeugen muß, — daß also mit dem muthigeren Kopfe, der sich diese Theilung des Gemüths nicht gefallen läßt, die Erziehung in beständigem Kriege leben, und daß sie der schöneren, sanfteren Seele, die sich keinen Mangel an Folgsamkeit verzeihen mag, eine ununterbrochene Reihe von Kränkungen zufügen wird. Statt den aufstrebenden Ideen zu helfen, wird sie sie durch einander zerstören; statt die Empfindungen mit immer neuer Wärme zu erquicken, wird sie sie durch einander erkälten und tödten.

101. Die ganze Vorstellungsart, als seien die Gegenstände des Unterrichts eine Masse, deren Theile alle neben einander liegen . . ist von Grund aus verkehrt. . . Die Lernfähigkeit ist vielmehr eine intensive Größe, welche durch eine, ihr entsprechende Solidität des Unterrichts in einem stetigen Zuge fortdauernd ausgefüllt werden muß. . . Der Verlegenheit, welche der Mangel an Zeit bei der Menge des Unterrichts verursacht, kann man nicht vortheilhafter entgehen, als indem man den innern Gehalt, das Gewicht dessen, was in jeder Stunde gelehrt wird, vermehrt und verstärkt; — wodurch eine Menge der — gemachten Abtheilungen . . wieder zusammenschwinden wird. . .

102. Seltener, als täglich einmal, dürfen die Lehrstunden nicht sein, wenn man irgend darauf rechnen will, daß in dem Lehrling die nöthige Sammlung des Geistes sich erhalte.

122. Ein Haupterforderniß eines guten pädagogischen Plans besteht darin: daß er geschmeidig genug sei, um sich den verschiedenen Fähigkeiten anzupassen.

302\. . . Bleiben die Schüler (im Studium der alten Sprachen) auf halbem Wege stehen, d. h. gelangen sie nicht zum Genusse der Werke des Alterthums, so ist eine kostbare Zeit und Mühe, ja, was am schlimmsten ist, eine kostbare Empfänglichkeit und Lernlust unnütz verschwendet. Nun mögen die Philologen ihre alte bekannte Ausrede von der formalen bildenden Kraft des Sprachstudiums, in die neuesten Phrasen kleiden; das sind leere Worte, wodurch Niemand überzeugt werden wird, der die weit größeren bildenden Kräfte anderer Beschäftigungen kennt. . .

379\. Daß die Seele den Gegenstand des Wissens lieb gewinne, seinen Werth, seine Beziehungen, seinen Zusammenhang verstehe; daß Fertigkeit und Kunst in das Wissen hinein kommen, oder besser, aus ihm entspringen müsse, ist gewiß die Hauptsache. Und hier gebe ich zu, daß der Schulunterricht sehr leicht durch die Mannigfaltigkeit, die er umfassen muß, das einmal irgendwo haftende Interesse wieder losreißt; ich gebe zu, daß er oft dem Schüler die Muße zu rauben in Gefahr ist, die das eigne Verarbeiten erfordert hätte. Ich gebe nicht bloß zu, sondern es war stets der wesentliche Inhalt meiner pädagogischen Lehre, daß man diese Zerstreuung des Gemüths auf alle Weise verhindern müsse. Daraus habe ich aber niemals den in meinen Augen übereilten Schluß ziehen können, daß man die Menge des Lehrstoffs bedeutend vermindern könne und solle. Sondern, daß man jede Methode, welche überflüssige Zeit verbraucht, die dem Schüler zur eignen freien Beschäftigung hätte bleiben können, schon darum als etwas Fehlerhaftes ansehn muß; daß ferner die Oekonomie mit der Zeit vorzüglich durch die größtmögliche Intensität des Interesse zu erreichen ist, welches den Unterricht anregt, indem das gern Gelernte sehr schnell gelernt und tief gefaßt wird; daß endlich die Fugen, in denen das menschliche Wissen zusammenhängt, aufs Genauste müssen untersucht werden, damit der Lehrer im Stande sei, jedes einmal

erregte Interesse sogleich nach allen Richtungen fortwirken zu lassen, damit er mit diesem Interesse, wie mit dem eigentlichen Capital, das er erworben, wuchern könne. . .

380. . Der Lehrer muß Geist haben, um den Gedanken des Schülers freie Bewegung geben zu können. . . Nichts drückt (im historischen Unterricht) so sehr, als zugezählte, zum Lernen aufgegebene Thatsachen; nichts belebt die jugendliche Phantasie so sehr, als eine gute historische Erzählung.

384. Wo nicht der durchgehends frohe Fleiß der Schüler verkündigt, daß sie gern arbeiten, da ist nicht geschehen, was geschehen sollte; und wenn auch Abiturientenprüfungen die allerprächtigsten Resultate liefern.

385. . Nur die vielseitig bildende Schule (entspricht den vielartigen, oft still keimenden Interessen der Schüler) entspricht der Forderung, die innere Heimath der Gemüther gehörig zu respectiren.

385. . Mir wird angst vor einem Religionsunterricht, der sich in eine Menge von eigentlichen Lehrstunden ausdehnt. . . . Schon seit geraumer Zeit ist mir angst vor den heut zu Tage modernen Empfehlungen der Religion, die ganz offenbar das Unglück und die Trübsale der letztverflossenen Jahre zum Ursprunge haben. Ueber diese Trübsale scheint man Alles zu vergessen, was Menschenkenntniß, Geschichte der Kirchen und Geschichte der Philosophie gemeinschaftlich lehren. Daß nämlich jede Himmelsleiter mit genau abgezählten Sprossen, die man methodisch eine nach der andern besteigen soll, untauglich ist, um das universelle Bedürfniß der Religion zu befriedigen. Daß die wahrhaft Religiösen oftmals äußerst wenige Glaubensartikel haben, und daß diejenigen, welche auf's schärfste untersuchten, aussagen: was man von der Religion wissen, folglich im eigentlichen Sinne lehren und lernen könne, das ziehe sich auf's allerengste in einige sehr einfache Unterstützungsgründe eines vernünftigen Glaubens zusammen. Dies

ist auch mein Resultat. . . Daher ist meine Meinung, daß den jüngern Kindern ein mäßig ausführlicher Unterricht zu Hülfe kommen müsse, um den rechten Begriff von Gott zu fassen und ihn in der Natur aufsuchen zu lernen; den heranwachsenden Jünglingen . . auf der Schule einige Kenntnisse der kirchlichen Einrichtungen und der verschiedenen Dogmen müssen mitgetheilt werden, daß es aber außerdem nicht sowohl einen ausführlichen Unterricht, als vielmehr Andachtsübungen im christlichen Geiste geben solle. . . Die Frage, wie gut und eingreifend auf irgend einer Schule der Religionsunterricht ertheilt werde, wie vollkommen vorbereitet der Lehrer in jeder Schule erscheine, . . ist eine Hauptfrage bei der Würdigung derselben. . .

457. Hier (in der Naturwissenschaft) ist der Sitz der thatsächlichen Wahrheit, die nicht wie die Geschichte in eine unerreichbare Vergangenheit vor der genauern Prüfung zurückreicht. Dieser ächt empirische Charakter zeichnet die Naturwissenschaften aus. . . Hier scheidet sich der Gegenstand aus allen Dichtungen und Ansichten heraus, und erweckt den Beobachtungsgeist stets von Neuem. Daher ist hier ein Damm gegen Schwärmerei, wie ihn die Wissenschaften nicht besser gewähren können. Hier ist aber auch die Aufforderung zu aller theoretischen Forschung, sowohl der experimentalen, um die Kenntniß zu erweitern, als der speculativen, um sie zu vertiefen. Derjenige Unterricht also, der nicht den Menschen im Menschenwerke einfangen will, muß sich hieher wenden.

X., 107. Die eitelsten aller Lehrpläne möchten wohl die Schulpläne sein, welche für ganze Länder und Provinzen entworfen werden; und schon die, welche im Schulcollegium in pleno verabredet, ohne daß der Scholarch zuvor die Wünsche der Einzelnen vernommen, die Vorzüge und Schwächen eines jeden geprüft, ihre Privatverhältnisse untereinander erkundet, und demgemäß die Berathschlagung vorbereitet hätte. Es ist gewiß nichts Kleines um die Menschenkenntniß und Politik eines guten Scho-

larchen. Denn er muß mehrere Männer, von denen leicht jedes Paar ein paar Rivalen darstellt, wenn auch nur aus wissenschaftlichem Ehrgeiz, — diese muß er so verbinden, daß sie innigst zusammentreffen mit ihrer ganzen Wirkung auf die Schüler! Er wird Alles von allen Seiten anwenden müssen, sowohl um die Berührungspunkte der Rivalität zu mindern, als um den bessern Geist in diesen Männern, bestimmt in diesen Individuen, — zu heben, und um Jedem eine gedeihliche Wirksamkeit nach Seiner Art anzuweisen, (wie viel ist einem Manne von Kenntnissen schon dadurch genommen, wenn man ihm nicht gestattet, das zu treiben, was er liebt!) endlich um ihnen Allen den gemeinschaftlichen Sinn für das eigentlich Bildende eines jeden Unterrichts einzuflößen. — Was weiß davon ein Lehrplan für ein ganzes Land? Dieser, ohne Rücksicht auf die einzelnen Personen entworfen, die ihn, an den verschiedenen Orten, ausführen werden, — leistet wohl, was er kann, wenn er nur grobe Verstöße vermeidet gegen die Folge der Studien und gegen den vorhandenen Geist der Einwohner. Und so kann er nie viel leisten. — Ich gestehe, keine reine Freude zu empfinden, wenn Staaten sich der Erziehungsangelegenheiten auf eine Weise annehmen, als ob sie es sich, ihrer Regierung und Wachsamkeit zutrauten, das zu vermögen, was doch allein die Talente, die Treue, der Fleiß, das Genie, die Virtuosität der Einzelnen erringen, durch ihre freie Bewegung erschaffen, und durch ihr Beispiel verbreiten können; und wobei den Regierungen nur übrig bleibt, die Hindernisse zu entfernen, die Bahnen zu ebnen, Gelegenheiten vorzurüsten und Aufmunterungen zu ertheilen; immer noch ein großes und sehr ehrwürdiges Verdienst um die Menschheit. . . .

Das letzte Citat aus Herbart berührt die Frage nach der Befugniß zur Aufstellung eines Lehrplans und streitet wider jede Willkür in dieser Beziehung. Eine solche Willkür finden wir aber überall da, wo nach ohngefähren conventionellen Rücksichten eine

Unterrichtsschablone als Lectionsplan bezeichnet wird. Gesetzt nämlich nun auch den Fall, daß eine Norm für den Unterrichtsstoff einer Schule gefunden wäre, so bleibt es doch ein Ding der Unmöglichkeit, für die verschiedenen Abtheilungen der Schüler ein bestimmtes Lernpensum zu stellen. Ja, wir meinen sogar, daß ein solches Schwören auf den Buchstaben des gesteckten Zieles zu einer Mechanisirung des Unterrichts und zu einer geistlosen und unpädagogischen Manier des Unterrichts verleiten könne. Es hieße die Rechnung ohne den Wirth machen, wollte man ein für alle mal dieselben Classenziele feststellen. Dies verbietet ganz einfach die Erfahrung, daß es in jeder Schule verschiedene Jahrgänge unter den zuerst in die unterste Abtheilung aufgenommenen Schülern giebt. Nach der durchschnittlichen Befähigung, wie sie sich jedesmal in einem neuen Schuljahr herausstellt, kann erst der Lehrplan angelegt werden. Es kann in dem einen Jahre eine Secunda so gut sein wie die vorjährige Prima. Das eine Jahr hatte ich in meiner Schule eine erste Classe, mit der ich im Deutschen z. B. recht wohl Gedichte wie den Tasso lesen konnte, im nächsten Jahre durfte ich mich in derselben Classe nicht so hoch versteigen. Man hat zuweilen Classenkörper vor sich, die einen unwillkürlich zu einem gewissen Schwung und zu möglichster Anstrengung im Unterricht fortreißen und wieder solche, denen man nicht dürftig genug mittheilen zu können meint. Im ersteren Falle konnte und mußte ich z. B. in der Geschichte solche Parthien besonders anbauen, in denen höchst gewichtige Seiten der inneren Entwickelung der Nationen sichtbar werden, im anderen hielt ich es für nöthig, mehr an äußeren Begebenheiten zu haften. Es will also auch das Classenziel nicht anders, als mit steter Rücksicht auf die jedesmalige Beschaffenheit der Classengemeinde aufgestellt sein.

Daneben möchte ich noch dies bemerklich machen. Man scheint im Ganzen noch recht tief in dem Wahne zu stecken, es sei die Aufgabe der und jener Schule, einen Lehrgegenstand in

dem Umfange zu durchlaufen, wie ihn die etwa coursirenden Schulbücher enthalten. Zur Deutlichkeit der durch den Unterricht zu gewinnenden Vorstellungen, zur Klarheit des Wissens, zur Läuterung der Begriffe und Urtheile scheint vielmehr nichts sicherer zu führen, als die Beschränkung des Quantums von Lernmaterial. Innerhalb des kleineren Raumes kann dann um so reichlicher, intensiver angebaut werden. Es hängt diese Sucht, z. B. in Knabeninstituten die sämmtlichen Völker und Epochen im Geschichtsunterricht zu durchmessen mit der unglücklichen Voraussetzung zusammen, daß die Schule die einzige und letzte Gelegenheit sei, um in irgend einem Fache etwas heimisch zu werden, und daß im Unterricht mehr eine bestimmte Summe von Kenntnissen, denn die Lernfähigkeit, Lernlust gewonnen werden müsse. Diese verkehrte Meinung betrügt die Lernenden sowohl um die positiven Kenntnisse, die bei der Massenhaftigkeit und raschen Aufeinanderfolge der Eindrücke nur oberflächlich und für den Augenblick haften können, als auch um den durch Nichts zu ersetzenden Studientrieb. Nur bei Festhaltung eines kleinen Pensums läßt sich ein Stoff wirklich interessant behandeln; das schnelle Durchschreiten vieler Wissensobjecte führt zur Gleichgültigkeit, zur Ermattung und außerdem zur Oberflächlichkeit. Die betrübende Erscheinung, daß Tausende nach Vollendung ihrer Lehr- und Lernjahre ihr volles Genüge in officieller mechanischer Abwickelung ihrer Berufsarbeiten finden, aber keinen Fortbildungstrieb zeigen, daß sie in Folge dessen innerlich verrohen und auch ihren Beruf in oft höchst lederner Weise vertreten, erklären wir uns wesentlich aus jenen Irrthümern über das im Schulunterricht zu Erreichende. Im Geschichtsunterrichte würde man in einer höheren Schule, im Verkehr mit gereifteren Schülern, (zwei wöchentliche Stunden vorausgesetzt) z. B. mindestens ein halbes Jahr lediglich auf das Reformationszeitalter zu verwenden haben und damit, bei glücklicher Behandlung des Materials, unendlich mehr geschichtliches Wissen erzeugen, als wenn

man möglichst rasch zu weiteren, späteren Epochen forteilte. Möge man immerhin vielleicht in concentrischen Kreisen vor dem einen und anderen Unterrichtsgegenstande den Schülern der verschiedenen Classen von dem Ganzen ein Gerippe, einen Grundstock geben; die Hauptzeit aber soll man dann auf ein kleines ausgewähltes Pensum verwenden. Die Eröffnung des Blicks in die Ferne halten wir für gut, um die Sehnsucht nach immer weiterer Ausbreitung des Wissens zu wecken, aber diese Sehnsucht kann nur stark und mächtig werden durch Vertiefung in kleinere Gebiete. Die Botanik wird den Schülern doppeltes Interesse erwecken, wenn zu der äußeren Beschreibung der Pflanze, zur Einordnung derselben in ihre Arten und Gattungen, zur Pflanzenphysiologie hinzutritt die Pflanzengeographie und Technologie. Die Geschichte wird dann doppelt Freude machen, wenn dem Lehrer Zeit gegönnt ist, um z. B. Persönlichkeiten eingehend zu charakterisiren, ihr Leben ausführlicher zu beschreiben, Begebenheiten auszumalen, überhaupt das Geschehene zu specificiren und zu individualisiren. So gewinnen wir die Mannigfaltigkeit des Interessanten nicht im Nebeneinander- sondern im Ineinanderliegenden. Und darauf muß Alles hinauslaufen. Man sieht, daß es gegen alle gesunde Pädagogik verstößt, die Unterrichtsgegenstände im Lectionsplan in langen zu durchmessenden Räumen aufzuführen, statt mit weiser Beschränkung dem Lehrer die Pensa zu stellen.

Wir freuten uns, in Herbart einen Gewährsmann für die schon früher von uns, namentlich in Betreff des Sprachunterrichts geltend gemachte Forderung zu finden, daß eine längere Zeit hindurch ein und derselbe Unterrichtsgegenstand täglich auf dem Lectionsplane vertreten sein wolle, um wirksam zu werden. Das häufige plötzliche Ab- und Unterbrechen gewisser Vorstellungsreihen widerspricht offenbar allen Grundregeln der Didaktik. Auch darin stimmen wir mit Herbart völlig überein, daß periodisch gewisse Fächer gleichsam zum Mittelpunkte des Unterrichts erhoben werden, um im Geiste des Schülers recht heimisch zu werden.

Vielleicht ließe sich hier sogar die Einrichtung treffen, daß, je nach deutlich hervortretenden Anlagen der Schüler (natürlich erst in reiferem Alter) Abtheilungen wie: eine mathematisch-naturwissenschaftliche und eine historisch-philologische gebildet würden. Scharf und gewissenhaft beobachtende Lehrer müßten darauf ausgehen, derartige Gruppen oder Haufen von Schülern herauszufinden. So käme Jeder bald in sein rechtes Fahrwasser hinein, könnte also rasch und glücklich gefördert werden.

Soll man denn aber den Lehrplan nur nach der Individualität der Schüler, nicht auch nach derjenigen der Lehrer einrichten? Nicht alle Lehrer vermögen allen Forderungen eines einzelnen Unterrichts zu entsprechen. Manche haben keinerlei Talent zu geistiger Durchdringung eines Materials, besitzen aber großes Geschick in Mittheilung von Einzelheiten; sie haben keine speculative Ader, sind aber voll Interesse für positives Allerlei. Sollte nicht danach die Vertheilung und Vergebung des Unterrichts, so weit als irgend thunlich, vorgenommen werden? — Die genaueste Aus- und Durcharbeitung eines Lehrplans kann und wird dennoch scheitern an den so oder so gestalteten Lehrerindividuen. Wollte man da seiner Sache, d. h. der Durchführung des Lehrplans, gewiß sein, so müßte man sich versichert halten können, daß die zu verwendenden Lehrer erstlich in ihrem Wissen, zweitens in ihrem Lehrtalent, drittens in ihrer gesammten geistig-ethischen Richtung dazu angethan wären. Nicht jeder Lehrer kann mit einem gewissen Gegenstande etwas anfangen, nicht jeder ihn so durcharbeiten, daß die, ihm dafür gegönnte, Zeit gehörig ausgefüllt werden würde. Also auch hier ein Wink für die Beurtheilung des Lectionsplans. — So viel geht namentlich aus dem Letzten hervor, daß man, ehe an eine Gemeinsamkeit des Lehrganges gedacht werden könne, erst die Hauptfragen der Didaktik ins Klare gebracht sein wollen. Sonst drischt man leeres Stroh, baut ein luftiges Scheingebäude und ist in keiner Weise gefördert. Ein pädagogisch denkender und gebildeter Lehrer kann sich unmöglich

auf Treue und Glauben in einen Unterrichtsgang hineinfinden, der die Spuren bloßer didaktischer Convention oder zufälliger Motive an sich trägt; er möchte um jeden Preis den alleinigen Maßstab des pädagogisch Zweckmäßigen und Gesunden an die innere Organisation des Unterrichts gelegt sehen und sträubt sich also gegen flache Veräußerlichung des Unterrichtssystems. Das wird der Triumph eines bedeutenden Schuldirectors sein, daß er sein gesammtes Unterrichtsgebiet auf rationellen, wohl motivirten, aus reifer pädagogischer Erwägung abgeleiteten Principien aufbaut. Wehe der Schule, deren Director für dergleichen pädagogisch didaktische Discussion weder fähig, noch aufgelegt ist.

Aber wir möchten noch Eines unseren Berufsgenossen recht warm empfehlen. Es ist die Vertheilung des Unterrichts auf gewisse Tagesstunden. Nachdem für den nöthigen Wechsel von Anstrengung und Erholung, von geistiger Anspannung und körperlicher Bewegung, von Receptivität und Reproduction, von Denk- und mechanischer Arbeit gesorgt wurde, nachdem für die entsprechenden Unterrichtsgegenstände und deren richtige Behandlung durch Vertiefung und längeres Verweilen das Mögliche geschehen — bedarf es noch einer feinen Rücksicht auf Jahres- und Tageszeiten. Wie schwer ist es doch, auch in solch' rein äußerlichen Dingen eine von Allen gewünschte nützliche Aenderung durchzusetzen und aus einem verjährten Irrthum herauszukommen. Am meisten hat man wohl darin einige Vernunft entwickelt, daß man z. B. den Religionsunterricht in die ersten Frühstunden verlegt hat. Aber trotz aller Klagen und trüben Erfahrungen fährt man allenthalben damit fort, in den heißen Sommermonaten die Knaben Mittags bis zur höchsten Sonnengluth in den oft engen Classen zurückzuhalten und sie kurz nach ihrem Mittagsmahle wieder zur Schule zu berufen. Wer hätte nicht an Lehrern und Schülern die Erfahrung gemacht, daß diese Unterrichtsstunden um die Zeit des hohen Mittags als eine Last und fast unerträgliche Bürde empfunden werden und daß man hier viel schöne Zeit nutzlos ver-

geude! Wir kennen nur ganz wenig Schulen, in denen z. B. der Nachmittagsunterricht überhaupt ganz wegfällt oder der Nachmittag doch nur für den mechanischen Theil der Arbeiten verwendet wird. Dessen bedürfte es nun wohl nicht. Aber wir würden unbedingt im Sommerhalbjahr die Schulzeit Morgens von 7 (oder 6) bis 11, Nachmittags von 4 bis 7 ansetzen und während des ganzen Jahres den Nachmittagsunterricht nie vor 3 Uhr beginnen lassen, damit auch die Kinder der ihr Mittagsmahl etwa erst um 1 Uhr einnehmenden Familien noch einige Muße zur Verdauung behielten. Die Rücksichtslosigkeit gegenüber derartigen Verhältnissen hat allerlei Nachtheile im Gefolge: Widerwillen der kaum vom Tische Aufgestandenen gegen den Schulgang in starker Mittagshitze, Unfähigkeit derselben dem Unterricht sogleich die nöthige Theilnahme zu schenken ꝛc. Hat eine Schule das Glück, ihr abgeschlossenes, ihr allein gehörendes Lehrercollegium zu besitzen, dann wüßten wir auch nicht einen vernünftigen Grund die Stundenzeit ohne Rücksicht auf die Diätetik des Geistes und Körpers anzusetzen, müssen es vielmehr für eine starke Mißhandlung des Unterrichtswesens ansehen, wenn man — bloß aus Gewohnheit — beim Alten stehen bleibt. Wenn Familien den auf 7 Uhr gesetzten Unterrichtsanfang unbequem finden sollten, oder wenn es sich nur um einen Conflict mit ihrer etwa abnormen Tischzeit handelte, so könnte das doch kaum in Betracht kommen. Schlimm aber steht es um solche Schulen, die ihre Lehrkräfte aus allen vier Winden zusammensuchen und sich nun sehr zufrieden geben müssen, wenn alle ihre Stunden überhaupt richtig und pünktlich gegeben werden. In diesem Falle ist überhaupt von einer einheitlichen, rationellen Einrichtung des Lectionsplans gar keine Rede mehr. Hier kann sich weder ein innigeres Verhältniß zwischen Lehrer und Schüler bilden (sie begegnen sich zu sporadisch), noch kann der Lehrer in einer solchen Schule, wo er nur Privatstunden ertheilt, warm werden, noch läßt sich da

mit einiger Gewissenhaftigkeit auf sachgemäße Anordnung der Unterrichts- und Studienzeit der Schüler ausgehen. — Also auch nach dieser Seite würden uns, namentlich noch in ihren Geburtswehen liegende und darum mit allerlei Mängeln — der Ersparniß wegen — behaftete — derlei Schulen für sehr bedenklich erscheinen.

Revision gewichtiger Stimmen über die deutschen Universitäten.

Wir wollen im Folgenden die Ansichten mehrer Autoritäten deutscher Gelehrsamkeit über die Universitäten neben einander stellen, die, bei aller Verschiedenheit im Einzelnen, in den Hauptgesichtspunkten Uebereinstimmungen zeigen, um deren willen sie vielleicht eine um so größere Berechtigung auf eine neue Revision beanspruchen dürfen. Zwei dieser Männer, Herder und Schleiermacher sind bereits als bedeutende Stimmführer in die Geschichte der Pädagogik eingeführt worden, wenn gleich nur der letztere einen eigentlich systematisch-pädagogischen Versuch gemacht, ersterer dagegen sich mit eklektischen pädagogischen Winken begnügt hat. Der dritte, der den Meisten nur als Literarhistoriker und Geschichtsschreiber des 19. Jahrhunderts bekannt sein dürfte, Gervinus, bietet in seinen gesammelten historischen Schriften einen, den Pädagogen gewiß höchst beachtenswerth erscheinenden, Plan nach welchem er die höhere wissenschaftliche Laufbahn durchmessen sehen möchte. Ich beginne damit, die Ansichten Schleiermachers

von Schule, Akademie und Universität im Auszug mitzutheilen. Sie finden sich in der dritten Abtheilung der philosophischen und vermischten Schriften, 1. B., p. 551 ff.:

Unter Akademien werden hier was man gelehrte Gesellschaften nennt von aller Art verstanden, und die Verbindung, in welcher sie unter einander stehen sollten, und innerlich gewiß auch stehen. Von Schulen denken wir hier nur an diejenigen, die man wenigstens ansehen kann als wären sie unmittelbar aus dem Bedürfniß und Trieb nach Erkenntniß entstanden, also nur die gelehrten, deren Vorsteher nothwendig vollkommen wissenschaftlich gebildete Männer sein müssen, und in denen Kenntnisse mitgetheilt werden, die unmittelbar in das Gebiet der Wissenschaft fallen. — — — Die Wissenschaft — — soll den einzelnen zur Erkenntniß heranbilden, und der einzelne soll auch wiederum an seinem Theil die Wissenschaft weiter bilden. — — Jene Verrichtung fällt den Schulen, diese der Akademie zu. . . Die Schulen sind durchaus gymnastisch, die Kräfte übend. . . Die Schule muß elementarisch auf der einen Seite den gesammten Inhalt des Wissens in bedeutenden Umrissen vorführen, so daß jedes schlummernde Talent zu seinem Gegenstande sich kann angelockt fühlen, und muß auf der andern dasjenige besonders herausheben und mit vorzüglichem Fleiß behandeln, worin die wissenschaftliche Form der Einheit und des Zusammenhanges am frühesten kann deutlich angeschaut werden, und was aus demselben Grunde zugleich das allgemeine Hülfsmittel alles andern Wissens ist. . . In der Akademie . . finden sich die Meister der Wissenschaft vereinigt. . . Darum bilden alle ein Ganzes, weil sie sich eins fühlen durch den lebendigen Sinn und Eifer für die Sache des Erkennens überhaupt, und durch die Einsicht in den nothwendigen Zusammenhang aller Theile des Wissens; eben darum sondern sie sich auch wieder in verschiedene Abtheilungen, weil jeder Zweig des Wissens einer noch engern Vereinigung bedarf, um gründlich und zweckmäßig bearbeitet zu werden. . . Wie viele

Akademien nach dieser Idee Deutschland wohl haben sollte? Eine höchstens oder zwei, eine nördliche und eine südliche, die aber auch in der innigsten Vereinigung stehen und überall . . . ihre Töchter haben müßten. . . Die Schulen geben in den öffentlichen Prüfungen eine Ausstellung, die ganz gymnastisch ist, und nur zeigen kann, wie weit die intellectuellen Kräfte für das Wissen geübt sind. Literarische Productionen kommen ihnen als solchen gar nicht zu. . . Dagegen fordert man von jeder Akademie, daß sie Werke hervorbringt. . . Sammlungen von Aufsätzen, welche einzelne noch unerforschte Gegenstände beleuchten. . . Was ist nun aber die Universität zwischen beiden, der Schule und der Akademie? . . . Die Schulen beschäftigen sich nur mit Kenntnissen als solchen; die Einsicht in die Natur der Erkenntniß überhaupt, den wissenschaftlichen Geist, das Vermögen der Erfindung und der eigenen Combination suchen sie nur vorbereitend anzuregen, ausgebildet aber wird dies alles nicht in ihnen. Die Akademien aber müssen dies alles bei ihren Mitgliedern voraussetzen. . . Offenbar wird vorausgesetzt, jedes Mitglied einer Akademie sei über die philosophischen Principien seiner Wissenschaft mit sich selbst und den übrigen verstanden, jedes behandle sein Fach mit philosophischem Geist. . . Soll dieser Geist dem Menschen von ohngefähr kommen im Schlaf? soll nur das wissenschaftliche Leben aus dem Nichts entstehen, nicht wie jedes andere durch Erzeugung? soll nur dieses in seinen ersten zarten Aeußerungen keiner Pflege bedürfen und keiner Erziehung? Hier also liegt das Wesen der Universität. Diese Erzeugung und Erziehung liegt ihr ob, und damit bildet sie den Uebergangspunkt zwischen der Zeit, wo durch eine Grundlage von Kenntnissen, durch eigentliches Lernen die Jugend erst bearbeitet wird für die Wissenschaft, und der, wo der Mann in der vollen Kraft und Blüthe des wissenschaftlichen Lebens nun selbst forschend das Gebiet der Erkenntniß erweitert oder schöner anbaut. Die Universität hat es also vorzüglich mit der Einleitung eines Prozesses, mit der Auf-

sicht über seine ersten Entwickelungen zu thun. Aber nichts geringeres ist dies als ein ganz neuer geistiger Lebensproceß. Die Idee der Wissenschaft in den edleren mit Kenntnissen mancher Art schon ausgerüsteten Jünglingen zu erwecken, ihr zur Herrschaft über sie zu verhelfen auf demjenigen Gebiet der Erkenntniß, dem jeder sich besonders widmen will, so daß es ihnen zur Natur werde, alles aus dem Gesichtspunkt der Wissenschaft zu betrachten, alles einzelne nicht für sich, sondern in seinen nächsten wissenschaftlichen Verbindungen anzuschauen, und in einen großen Zusammenhang einzutragen in beständiger Beziehung auf die Einheit und Allheit der Erkenntniß, daß sie lernen in jedem Denken sich der Grundgesetze der Wissenschaft bewußt zu werden, und eben dadurch das Vermögen selbst zu forschen, zu erfinden und darzustellen allmählig in sich herausarbeiten, dies ist das Geschäft der Universität. Hierauf deutet auch dieser ihr eigentlicher Name, weil eben hier nicht nur mehrere, wären es auch andere und höhere, Kenntnisse sollen eingesammelt, sondern die Gesammtheit der Erkenntniß soll dargestellt werden, indem man die Principien und gleichsam den Grundriß alles Wissens auf solche Art zur Anschauung bringt, daß daraus die Fähigkeit entsteht, sich in jedes Gebiet des Wissens hineinzuarbeiten. Hieraus erklärt sich die kürzere Zeit, welche jeder auf der Universität zubringt, als auf der Schule; nicht als ob nicht um alles zu lernen mehr Zeit erfordert würde, sondern weil man das Lernen des Lernens wohl abmachen kann in kürzerer; weil eigentlich was auf der Universität verlebt wird, nur ein Moment ist, nur ein Act vollbracht wird, daß nämlich die Idee des Erkennens, das höchste Bewußtsein der Vernunft, als ein leitendes Princip in dem Menschen aufwacht. . . Auf der Schule geht man nach den Gesetzen des leichtesten Fortschritts von einem einzelnen zum andern über, und ist wenig bekümmert darum, ob jeder überall etwas ganzes vollende. Auf der Universität dagegen ist man hierauf so sehr bedacht, daß man in jedem Gebiet das encyklopädische,

die allgemeine Uebersicht des Umfangs und des Zusammenhangs als das Nothwendigste voranschickt, und zur Grundlage des gesammten Unterrichts macht. Und die Hauptwerke der Universität als solcher sind Lehrbücher, Compendien, deren Endzweck ist die Wissschaft im einzelnen zu erschöpfen oder zu bereichern . . deren Verdienst in der höheren Ansicht, in der systematischen Darstellung besteht. . . Ferner in den Akademien kommt alles darauf an, daß das einzelne vollkommen richtig und genau herausgearbeitet werde im Gebiet aller realen Wissenschaften; dagegen die reine Philosophie, die Speculation, die Beschäftigung mit der Einheit und dem Zusammenhang aller Erkenntnisse und der Natur des Erkennens selbst durchaus zurücktritt. . . Selbst hervorzubringen und neue Wege einzuschlagen auf dem Gebiete der eigentlichen Philosophie, dies scheint der Akademie weniger zuzukommen. Dagegen ist für die Universität allgemein anerkannt der philosophische Unterricht die Grundlage von allem, was dort getrieben wird . . . nur in ihrem lebendigen Einfluß auf alles Wissen läßt sich die Philosophie, nur mit seinem Leibe, dem realen Wissen zugleich läßt sich dieser (wissenschaftliche) Geist darstellen und auffassen. Daher werden auf der Universität auch Kenntnisse mitgetheilt, höhere zum Theil und andere, die in dem Plan der Schule gar nicht lagen. In sofern entsteht also Zulernen, und die Universität ist zugleich Nachschule. Ebenso ist sie auch Vorakademie. Der wissenschaftliche Geist, der durch den philosophischen Unterricht geweckt ist und durch Wiederanschauung des vorher schon Erlernten aus einem höhern Standpunkt sich befestigt und zur Klarheit kommt, muß seiner Natur nach gleich seine Kräfte versuchen und üben, indem er von dem Mittelpunkte aus sich tiefer in das einzelne hineinbegiebt, um zu forschen, zu verbinden, eignes hervorzubringen und durch dessen Richtigkeit die erlangte Einsicht in die Natur und den Zusammenhang alles Wissens zu bewähren. Dies ist der Sinn der wissenschaftlichen Seminarien und der praktischen Anstalten auf der Universität, welche alle

durchaus akademischer Art sind... Verderblich, wenn die Schulen sich hinauf versteigen wollen und spielen mit philosophischem Unterricht, um vorzuspiegeln, als sei es nur ein leerer Schein mit dem wesentlichen Unterschiede zwischen ihnen und den Universitäten. Denn nicht sicherer können die Zöglinge verdorben werden für letztere und für das wissenschaftliche Leben überhaupt, als wenn man sie anleitet, auch die höchste Wissenschaft, die nur Geist und Leben sein kann, und sich sehr wenig äußerlich gestaltet, nur so anzusehen wie eine Summe einzelner Sätze und Angaben, die man ebenso anwerben und besitzen kann, wie andere Schulkenntnisse. Verderblich, wenn die Universitäten ihrerseits jenes Vorgeben wahr machen, und in der That nur fortgesetzte Schulen werden, indem sie zwar voreiligerweise Akademien vorstellen und vollendete Gelehrte treibhäuslich bei sich ausbilden wollen durch immer tieferes Hineinführen in das Detail der Wissenschaften, dabei aber, was ihnen eigentlich obliegt, nämlich den allgemeinen wissenschaftlichen Geist zu wecken und ihm eine bestimmte Richtung zu geben, darüber vernachlässigen... Die Akademien, denen die Regierungen immer nur einen mittelbaren Einfluß auf ihre Zwecke zutrauten, sind von jeher freier gewesen (vom Einfluß des Staates) und haben sich wohl dabei befunden. Aber Schulen und Universitäten leiden je länger je mehr darunter, daß der Staat sie als Anstalten ansieht, in welchen die Wissenschaften nicht um ihrer- sondern um seinetwillen betrieben werden, daß er das natürliche Bestreben derselben, sich ganz nach den Gesetzen, welche die Wissenschaft fordert, zu gestalten, mißversteht und hindert... Nährt der Staat durch falsche Besorgnisse und darauf gegründete Anordnungen (die) Mißverständnisse der mit der Verbreitung der Wissenschaften beschäftigten Gelehrten unter sich: so werden die Schulen ungründlich; auf den Universitäten wird die Hauptsache unter einer Menge von Nebendingen erstickt. Die Akademien werden verächtlich, wenn sie sich je länger je mehr mit lauter unmittelbar nützlichen Dingen beschäftigen, und der

Staat beraubt sich selbst auf die Länge der wesentlichsten Vortheile, welche ihm die Wissenschaften gewähren, in dem es ihm je länger je mehr an solchen fehlen muß, die großes auffassen und durchführen, und mit scharfem Blick die Wurzel und den Zusammenhang aller Irrthümer aufdecken können. . . .

Die Universität muß — alles Wissen umfassen, und in der Art, wie sie für jeden einzelnen Zweig sorget, sein natürliches inneres Verhältniß zu der Gesammtheit des Wissens, seine nähere oder entferntere Beziehung auf den gemeinschaftlichen Mittelpunkt ausdrücken. . . So muß es sein, wenn ohne fremden Einfluß der wissenschaftliche Trieb allein die Universitäten errichtete und ordnete . . . wir finden alles ganz anders. Wissenschaftlich angesehen erscheint das meiste höchst unverhältnißmäßig, dem unbedeutenden ein großer Raum vergönnt. . . Die Universitäten müssen so eingerichtet sein, daß sie zugleich höhere Schulen sind, um diejenigen weiter zu fördern, deren Talente, wenn sie auch selbst auf die höchste Würde der Wissenschaft Verzicht leisten, doch sehr gut für dieselbe gebraucht werden können . . . der Staat muß dafür sorgen, daß die Universitäten zugleich höhere Specialschulen seien für alles dasjenige, was von den in seinem Dienste nutzbaren Kenntnissen zunächst mit der eigentlichen wissenschaftlichen Bildung zusammenhängt . . . Wenn hie und da die Regierungen anfangen den politischen Theil der Universitäten für die Hauptsache anzusehen, hinter welcher das eigentlich wissenschaftliche in jedem streitigen Falle zurückstehen müsse: so ist das schon ein sehr verderblicher Mißverstand; und wenn sie gar wünschen, der Form der Universität ganz überhoben zu sein, und an die allgemeinen gelehrten Schulen gleich die Specialschulen für die verschiedenen Fächer des Staatsdienstes anknüpfen zu können: so ist dies ein trauriges Zeichen davon, daß man den Werth der höchsten Bildung für den Staat verkennt, und daß man den bloßen Mechanismus dem Leben vorzieht. . . Das allgemeinste . . ist (auf den Universitäten) allen gemein, und alle beginnen damit, und trennen

sich erst späterhin auf dem Gebiet des besondern, nachdem in jedem sein eigenthümliches Talent und mit demselben die Liebe zu dem Geschäft erwacht ist, in welchem er es vorzüglich kann geltend machen. Alles also beginnt mit der Philosophie, mit der reinen Speculation. . . Die Aussicht . . muß eröffnet werden schon durch die Philosophie in die beiden großen Gebiete der Natur und der Geschichte, und das Allgemeinste in beiden muß nicht minder allen allgemein sein . . . an die Beschränkung (auf einzelne speciale Fächer) wendet sich der Staat mit seinen besonderen Instituten für die, welche an der politischen und religiösen Fortbildung, sowie an der physischen Erhaltung und Vervollkommnung der Bürger arbeiten sollen; Institute, welche, wenn sie der Universität nicht ganz fremd und verderbliche Auswüchse auf ihr sein sollen, sich selbst abhängig erklären und erhalten müssen von der wissenschaftlichen Behandlung der Natur und der Geschichte, und mithin von der Philosophie. . . .

Hiezu siehe Schleiermachers Erziehungslehre (herausgegeben von Platz) pag. 562 ff. „Wenn wir unsere Universitäten betrachten, so ist offenbar, daß durch sie das Princip dargestellt ist, daß in diesem letzten Stadium der Erziehung die Anleitung zur Wissenschaft und die besondere letzte Verbindung für diejenigen verschiedenen Geschäfte, welche die höchste Leitung der öffentlichen Angelegenheiten in sich schließen, verbunden ist. Ist diese Verbindung natürlich und schlechthin nothwendig? Nein, sie erscheint nur als zufällig. Die rein wissenschaftliche Bildung, die Anleitung zur Speculation und zwar in Beziehung auf den ganzen Complexus der Wissenschaft, insofern sie nothwendig ist für alle, in denen die Principien zur Leitung liegen sollen, könnte etwas für sich bestehendes sein; und wenn das auf die rechte Art geordnet wäre, so könnte die Trennung der Specialschulen nichts schaden. . . Die Verbindung erscheint als eine Sache der Noth, hervorgerufen durch äußerliche Verhältnisse, die wie sie an sich schon ein Uebel

sind, selbst wieder ein Uebel begründen. Zumal wenn die Sache so liegt wie auf unseren deutschen protestantischen Universitäten, auf denen die Jugend in Beziehung auf die Anordnung ihrer Studien schon als vollkommen mündig und selbständig angesehen wird. Man hat keine Garantie, daß diese Selbstbestimmung für die wissenschaftliche Thätigkeit das rechte trifft; und so ist denn auch dies das gewöhnliche, daß alsbald nach der Inscription überwiegend die meisten zu den besonderen positiven Wissenschaften eilen, die höhere wissenschaftliche Bildung geringschätzend oder auf das kürzeste absolvirend. Nur durch die unbestimmte Gewalt der Tradition, die sich auf den Anstalten fortpflanzt, wird dem Uebel auf sehr unzulängliche Weise abgeholfen. D i e g e g e n w ä r t i g e F o r m d e r U n i v e r s i t ä t e n i s t a l s o d e m Z w e c k n i c h t g a n z e n t s p r e c h e n d. . . . Das philosophische Studium, die Totalität des Wissens umfassend, muß aber ein anderes sein für diejenigen, die sich der Philosophie ex professo widmen wollen, ein anderes für diejenigen, die in den verschiedenen Fächern als Lehrer auftreten wollen, ein anderes für die in das Geschäftsleben übergehenden. Für die letzten kann bloß der Zusammenhang der Totalität des Wissens, aber speculativ, gegeben werden, das systematische des Wissens. . . An das philosophische Studium schließen sich die einzelnen Fakultätswissenschaften an, zunächst natürlich die Tendenz die Einheiten der besonderen Wissenschaft zu erkennen. Demnach ist der Cyklus der einzelnen Wissenschaften, welche die besondere Wissenschaft umfaßt, im Zusammenhang darzustellen . . . ist der Zusammenhang der einzelnen Disciplinen vorher richtig dargestellt und aufgefaßt, dann ergiebt sich die Anordnung des Studiums von selbst, und es würde die gänzliche Freiheit in der Wahl der Collegia eher zu entschuldigen sein.“ . . .

Man könnte sagen, der wahre eigenthümliche Nutzen, den ein Universitätslehrer stiftet, stehe immer in geradem Verhältniß mit seiner Fertigkeit in der Kunst des Kathedervortrags. . . Zwei

Elemente sind im Kathedervortrag unentbehrlich und bilden sein eigentliches Wesen. Das eine möchte ich das populäre nennen; die Darlegung des muthmaßlichen Zustandes, in welchem sich die Zuhörer befinden, die Kunst sie auf das dürftige in demselben hinzuweisen . . . das andere möchte ich das produktive nennen. Der Lehrer muß alles, was er sagt, vor den Zuhörern entstehen lassen; er muß nicht erzählen, was er weiß, sondern sein eignes Erkennen, die That selbst, reproduciren, damit sie beständig nicht etwa nur Kenntnisse sammeln, sondern die Thätigkeit der Vernunft im Hervorbringen der Erkenntniß unmittelbar anschauen und anschauend nachbilden. Der Hauptsitz dieser Kunst des Vortrags ist freilich die Philosophie, das eigentlich speculative; aber alles Lehren auf der Universität soll ja auch hiervon durchdrungen sein, also ist doch dies überall die eigentliche Kunst des Universitätslehrers. Zwei Tugenden müssen sich in ihr vereinigen. Lebendigkeit und Begeisternng auf der einen Seite. . . . Ebenso nothwendig ist (dem Universitätslehrer) auch Besonnenheit und Klarheit . . . die größte Gelehrsamkeit des Professors ist unnütz ohne die Kunst des Vortrags. Uebet der Lehrer diese an seinen Schülern gehörig aus, so kann es wenig schaden, wenn sie ihn auch bisweilen darauf ertappen, etwas einzelnes auf dem Gebiet seiner Wissenschaft nicht zu wissen; sie werden dennoch wissen, daß er die Wissenschaft als solche vollkommen besitzt. Ja, man kann immer hoffen, daß einem jungen Universitätslehrer die Gelehrsamkeit noch komme: wenn er aber jenes Talent der Mittheilung nicht in den Jahren hat, wo er seinen Zuhörern am nächsten steht, so wird er es späterhin schwerlich erlangen. Was hilft aber Gelehrsamkeit, wenn statt des ächten Kathedervortrags nur der falsche Schein, die leere Form davon vorhanden ist? . . . Ein Professor, der ein ein für allemal geschriebenes Heft immer wieder abliest und abschreiben läßt, mahnt uns sehr ungelegen an jene Zeit, wo es noch keine Druckerei gab. . . Jetzt aber kann niemand einsehn, warum der Staat einige Männer lediglich dazu

besoldet, damit sie sich des Privilegiums erfreuen sollen, die Wohlthat der Druckerei ignoriren zu dürfen . . . denn bei solchem Werk und Wesen von dem wunderbaren Eindruck der lebendigen Stimme zu reden, möchte wohl lächerlich sein.

Soll aber der Vortrag den geforderten Charakter haben, so dürfen freilich die eigentlichen Vorlesungen nicht der einzige Verkehr des Lehrers mit seinen Schülern sein. Steife Zurückgezogenheit und Unfähigkeit, auch außerhalb des Katheders noch etwas für die studirende Jugend zu sein, hängen auch gewöhnlich mit den schon gerügten Untugenden des Vortrags zusammen. Wenn der Lehrer mit Nutzen anknüpfen soll an den Erkenntnißzustand der Zuhörer; wenn er ihnen helfen soll die Abweichungen zu vermeiden, zu welchen sie hinneigen; wenn er sich glücklich hindurcharbeiten soll durch die unter ihnen herrschenden Unfähigkeiten im Auffassen: so müssen auch andere Arten und Stufen des Zusammenlebens mit ihnen ihm zu statten kommen, um ihn in der nöthigen Bekanntschaft mit den immer abwechselnden Generationen zu erhalten. Man sage nicht, daß dies der Zahl wegen unmöglich sei . . . (Conversatorien, Wiederholungs- und Prüfungsstudien; Privatumgang des Lehrers mit seinen Zuhörern. . .) Nur indem er allmählig diese Verhältnisse knüpft und benutzt, kann der Lehrer die herrliche Sicherheit der Alten, welche immer den rechten Fleck trafen in ihren Unterredungen, verbinden mit der edlen Bescheidenheit der neueren, welche eine schon angefangene und selbständig fortgehende individuelle Bildung jedes einzelnen immer voraussetzen müssen . . . innerhalb des Gebietes einer und derselben Nationalbildung muß (mit Rücksicht auf die in der Natur begründeten Einseitigkeiten und Unvollkommenheiten der einen und anderen Universität) eine Mehrheit von Universitäten sich finden, und der möglichst freie Verkehr und der unbeschränkteste Gebrauch von jeder nach eines jeden Bedürfniß ist nicht zu entbehren. . . . Offenbar ist die eigentliche Universität . . . lediglich in der philosophischen Facultät enthalten,

und die drei anderen (Facultäten: die theologische, juristische, medicinische) dagegen sind die Specialschulen, welche der Staat entweder gestiftet, oder wenigstens, weil sie sich unmittelbar auf seine wesentlichen Bedürfnisse beziehen, früher und vorzüglicher in seinen Schutz genommen hat*)... Es ist gewiß verderblich, daß die Studierenden gleich anfänglich sich können irgend einer andern Facultät (als der philosophischen) einverleiben. Alle müssen zuerst sein und sind auch der Philosophie beflissene; aber alle sollten eigentlich auch in dem ersten Jahre ihres akademischen Aufenthalts nichts anderes sein dürfen. Das alte Unwesen, die Knaben in der Wiege für ein gewisses Geschäft zu bestimmen, ist immer noch nicht ausgerottet; denn für das wissenschaftliche Leben ist die gelehrte Schule nur die Wiege. Was für Vorstellungen von seinem künftigen Beruf, von dem Verhältniß desselben zu dem ganzen großen Gebiet der Wissenschaften und des durch sie unmittelbar befruchteten Lebens, kann der angehende Jüngling wohl von dort mitbringen? Die allgemeinen Uebersichten, theologische, juristische, mit welchen man die abgehenden hie und da zu versenden pflegt, sind nur Huldigungen, welche man verkehrter Weise jener Verkehrtheit der voreiligen Bestimmung darbringt... Gewiß sind die Fälle selten, wo sich eine bestimmte Richtung des Talentes schon auf der Schule offenbart, und mit Recht kann man sagen, daß in jedem Falle nur desto nothwendiger sei, den Jüngling, wenn er für die Wissenschaft gedeihen soll, eine Zeit lang im allgemeinen derselben aufzuhalten, damit sein allgemeiner Sinn nicht ganz unterdrückt werde von der vorherrschenden Gewalt des besonderen Talents. Möchte man doch bald dahin kommen, die Jünglinge nur zum Studiren überhaupt der Universität zuzuschicken. Wenn sie sich ein Jahr nehmen dürfen, um sich in den Principien

*) Riehl stellt als vier neue Fakultäten auf die Theologie und Philosophie, die Staats- und Naturwissenschaft s. Land und Leute p. 36.

festzusetzen und sich von allen wahrhaft wissenschaftlichen Disciplinen eine Uebersicht zu verschaffen: so wird diese Zeit nicht verloren sein; während derselben wird am sichersten ihre Gesinnung, ihre Liebe, ihr Talent sich entwickeln; sie werden untrüglicher ihren rechten Beruf entdecken, und des großen Vortheils genießen, ihn selbständig gefunden zu haben.

Nicht anders aber sollten auch alle Universitätslehrer in der philosophischen Facultät eingewurzelt sein. Besonders kann man bei der juristischen und theologischen Facultät nie sicher sein, daß nicht das Studium allmählig immer mehr einer handwerksmäßigen Tradition sich nähere oder in ganz unwissenschaftlicher Oberflächlichkeit verderbe, wenn nicht alle Lehrer zugleich auf dem Felde der reinen Wissenschaft eignen Werth und Namen haben ... in der That verdient ja wohl jeder Lehrer des Rechts oder der Theologie ausgelacht und von der Universität ausgeschlossen zu werden, der nicht Kraft und Lust in sich fühlte, auf dem Gebiet es sei nun der reinen Philosophie oder der Sittenlehre oder der philosophischen Geschichtsbetrachtung oder der Philologie, etwas eignes mit ausgezeichnetem Erfolg zu leisten. ... Das allgemeine Streben der Universität muß darauf gehen, sich nicht zu sehr ins einzelne hinein bestimmt zu theilen, jeden Lehrer etwa streng in den Grenzen seiner Facultät zu halten. .. Die Eifersucht der Facultäten auf einander wegen ihres Gebietes ist etwas mit Recht veraltetes und lächerliches. .. Eben deshalb ist auch der wahre Geist der Universität der, auch innerhalb jeder Facultät die größte Freiheit herrschen zu lassen. Ordnungen vorschreiben, wie die Vorlesungen auf einander folgen müssen, das ganze Gebiet unter die einzelnen bestimmt vertheilen, das sind Thorheiten; nicht einmal ein solches Privatabkommen der Lehrer unter sich wäre wünschenswerth. Es wäre immer eine Beförderung der Stagnation. .. Darum lasse keiner sein Talent so bestimmt und äußerlich binden oder binde es selbst. .. Daher ist es auch gewiß mehr schulgemäß als im wahren Geist der Universität,

wenn die Nominalprofessuren zu stark hervortreten. Einem Lehrer vorschreiben, daß er in einem bestimmten Zeitraume dasselbe wieder vortrage, heißt ihm sein Geschäft zuwider machen und also Schuld sein, daß sein Talent nur desto schneller ablaufe. . .

Zwischen den Seminarien und den Vorlesungen liegen noch die Conversationen, in welchen die Reaction des Jünglings zuerst dem Lehrer sichtbar wird*). . . Diese fast wesentliche Form fehlt freilich häufig genug, aber die Lücke muß gewiß sehr fühlbar werden, wo sich nicht etwa eine solche freiere Vereinigung mit in den Seminarien versteckt. . . Eigentlich muß jedem Lehrer, welchem es gelingt eine Anzahl der Jünglinge seines Faches näher an sich zu ziehen, diese Leitung ihrer eignen Arbeiten von ihnen selbst übertragen werden, jeder muß sich sein Seminarium selbst bilden. Diesem natürlichen Gange tritt der Staat in den Weg, wenn er für jede Facultät Ein Seminarium stiftet, und dieses mit besonderen Begünstigungen Einem Lehrer überträgt. Daran, daß der Staat gewöhnlich auf Lebenszeit verleiht, und daß auch, wenn er eine solche Anstalt zuerst stiftet, durch die in Deutschland so sehr herrschende Achtung für das Alter sie dem ältesten übertragen wird, der zu einem solchen näheren persönlichen Verkehr mit der Jugend, wenn alles übrige gleich gesetzt wird, der Regel nach der minder geschickte ist, daran wollen wir nicht einmal denken; das größte und sichtbarste Uebel ist, daß wenn Ein Lehrer mit solchen Begünstigungen versehen ist, der Antheil an den eignen Arbeiten der Jünglinge dadurch ein Monopol wird, und die andern außer Stand gesetzt werden, ihr Verhältniß zu den Jünglingen zur Vollendung zu bringen und so viel zu nutzen als sie könnten. . . Nur wenn der traurige Fall eintreten sollte, daß kein Lehrer von selbst und ohne eine besondere

*) Steffens berichtet von der Kopenhagener Universität, daß zur Zeit seines Studiums daselbst ältere Studenten Repetitorien mit den jüngeren vorgenommen hätten. Aehnlich das Repetentenwesen im Tübinger Stift 2c.

Belohnung Beruf hierzu (zur Bildung von Seminarien) fühlte, müßte die gesammte Anstalt oder der Staat zutreten. . .

Alle Unterstützungen (auf Universitäten) müssen nur dem geprüften, und für ausgezeichnet erkannten ertheilt werden, und ein Ehrenzeichen begleite sie, so daß sich der reiche eben so wohl darum bewerbe als der arme, und nur den Vortheil davon einem andern gern überlasse. . . Was für den Geist sein und ihn kräftigen soll, das muß auch aus der Kraft des Geistes hervorgehen. . .

Die Besetzung der Stellen der Universitätslehrer sollte weniger von Einer Person abhängig gemacht werden. . .

Niemand möchte dafür stimmen, der Universität jede Lehrerwahl allein zu überlassen; die Universitäten sind im Ganzen so berüchtigt wegen eines Geistes kleinlicher Intrigue, daß wohl jeder bei einer solchen Einrichtung vor der Parteisucht, vor den in literarischen Fehden gereizten Leidenschaften, vor den persönlichen Verbindungen die nachtheiligsten Folgen befürchten wird. Der Regierung und ihren Repräsentanten, denen freilich diese Versuchungen ganz fremd sind, fehlt dagegen als solchen gar vieles was zur richtigen Beurtheilung gehört, und auch wenn sie schon erworbenen Ruhm zum Maaßstab nehmen, werden sie sich oft irren. . . Am schwierigsten ist die Besetzung der philosophischen Lehrstühle . . auf jedem anderen Gebiete kann sich der Staat und der wissenschaftliche Verein leichter in das Geschäft der Besetzung theilen.

Für die Universitätslehrer, welche die Kraft des guten Vortrags verloren, sich nach dieser Seite überlebt haben, muß es einen ehrenvollen und verfassungsmäßigen Uebergang (zu rein schriftstellerischer, oder amtlicher Thätigkeit) geben, wenn die Universität nicht in dem Maaße erkranken soll, als mehrere ihrer Mitglieder anfangen schwach zu werden für ihr Geschäft. . .

Die natürliche Richtung der Universitäten geht dahin, den allmählig vorherrschend gewordenen Einfluß des Staates wieder

in seine natürlichen Grenzen zurück zu weisen, und dagegen immer mehr den Charakter des wissenschaftlichen Vereins in diesen ihm zunächst angehörigen Anstalten hervortreten zu lassen. . .

Den demokratischen Charakter trage die äußere Verfassung der Universitäten, so wie die Geschäftsführung einer jeden einzelnen Facultät. . .

Die Freiheit der Studenten hat zwei Seiten. Die eine ist die Freiheit, welche sie in Vergleich mit der Schule . . auf der Universität genießen, in Bezug vornämlich auf ihre geistigen Beschäftigungen. . . Die Erregung des wahrhaft wissenschaftlichen Geistes (die eigentliche Aufgabe der Universität) gelingt nun einmal nicht im Zwang; sondern der Versuch kann nur angestellt werden in der Temperatur einer völligen Freiheit des Geistes. . . Zur Wissenschaft und zum Erkennen, welches ihn befreit vom Dienst jeder Autorität, kann der Mensch nur kommen, indem man lediglich durch die Erkenntniß und durch kein anderes Mittel auf ihn wirkt, indem man schon die Kraft in ihm voraussetzt, welche ihn entbindet irgend einer Autorität zu dienen, als nur insofern sie sein eignes Erkennen wird, und also aufhört Autorität zu sein. . . Dieser Theil der studentischen Freiheit hängt innig zusammen mit unserer nationalen Ansicht von der Würde der Wissenschaft. . . Guter Rath darf nicht fehlen . . aber auch die mindeste Spur von Zwang, jede noch so leise bewußte Einwirkung einer äußeren Autorität ist verderblich. . .

(In das Kapitel der akademischen Freiheit gehört ohne Zweifel auch die Frage nach der Berechtigung der akademischen Verbindungen. Statt auf unsere Ansichten namentlich über Burschenschaften, wie wir sie in unseren Pädagogischen Briefen (Neue Folge s. Abschnitt „Universitäten") ausgesprochen haben, hier wieder zurückzuweisen, wollen wir einige Stellen aus Fr. Jacobs vermischten Schriften (B. 1 p. 436) hier beifügen. Die

Abhandlung datirt vom Jahre 1818 und trägt mehrfach die Spuren jener bewegten Zeit, in welche u. a. das Wartburgfest hineinfiel. Uebrigens wird die Verbindungsangelegenheit mit der Duellfrage in Zusammenhang gebracht. Zuerst stellt der Verfasser die Entstehung von Vereinigungen zu gemeinsamen Erholungen, dann von Landsmannschaften als naturgemäß dar. Ein Ueberſprudeln der Jugendluſt bei ſolchen geſelligen Zuſammenkünften findet er eben ſo wenig bedenklich, als die Anordnung eines Ehrengeſetzes als des Grundgeſetzes für akademiſche Verbindungen — „aber es muß dies Geſetz gefährlich werden, wenn die Ehre, deren Verletzung der Zweikampf verhüten will, durch dieſes Mittel errungen oder geſteigert werden ſoll; wenn das Grundgeſetz zum Mittelpunkte des Vereins erhoben, und das, was ſeiner Natur nach nur negativ iſt, in ein poſitives Ziel umgewandelt wird.“ (Eine treffliche bündige Beurtheilung des Duells, wie es von den Corps wohl durchſchnittlich gehandhabt wird) — —, „beſonders bedenklich iſt die um ſich greifende, und durch ein Phantom von Ehre aufrecht erhaltene und genährte Rohheit“ — „der Zweikampf, den die freien Bürger der alten Staaten nicht kannten — nur Sclaven ergötzten als Gladiatoren das römiſche Volk durch Zweikämpfe — iſt das Erbtheil einer Zeit, wo die Richter in vielen Fällen kein anderes Mittel der Entſcheidung wußten, als das Gottesurtheil des Zweikampfs — — — ſo lange der Adel das Duell feſthält, kann es von den Univerſitäten nicht verſchwinden. . .“ . . . „Die Idee der Burſchenſchaft in ihrer erſten Geſtalt und an ſich ſelbſt verdient keinen Tadel. In jener ſchönen Zeit neubelebter Vaterlandsliebe . . . gaben ſich Viele . . . der Hoffnung hin, alle Völker des deutſchen Vaterlandes, ſo wie ſie ſich in den Tagen der Gefahr als Brüder gefühlt hatten, auch künftig durch ſittliche und politiſche Banden vereinigt zu ſehen. Dieſer Gedanke hatte auch die akademiſche Jugend ergriffen. Mit tiefem Unwillen erkannten jetzt die Beſten unter ihnen die ſchlimmen Gebrechen der Landsmannſchaften. . . Man

wollte Aufhebung derselben, Vereinigung zu einer gemeinsamen Burschenschaft. . . Es war schon viel gewonnen, daß die armselige und doch oft so blutige Politik der Landsmannschaften gegen einander vernichtet, und ein edleres Ziel aufgesteckt war, als das wüste puntiglio des alten Convents gab; wodurch zugleich dem rohen Cynismus der Einen, und der ekelhaften Stutzerei der Andern gesteuert war. . . Ungefährlich offenbar war das eifrige Interesse an dem Wohle des Vaterlandes. . . Nie wird eine Regierung, die auf dem festen Boden der Wahrheit und Gerechtigkeit ruht, Ursach haben, vor freien Worten und einem offenen dreisten Sinne zu zittern: und in dem Bewußtsein ihrer Unerschütterlichkeit wird sie der Jugend den kurzen Wahn gern gönnen, daß sie aus ihrem freieren Standpunkte, unverwirrt durch die künstlichen Verhältnisse der bürgerlichen Gesellschaft, die Gebrechen des Staates und die Mittel ihrer Heilung besser kenne, als die besoldeten, auf Kosten des Spitals zehrenden Aerzte. Viel Gutes ist an diesen Traum geknüpft, und was Unrecht darin sein mag, das stellt das Leben in Kurzem zurecht. Nur diese offene und kühne, auch des Uebermaaßes fähige, oft überschäumende, durch Unrecht und Willkür leicht zu entzündende, aber eben so leicht für Recht und Wahrheit zu entflammende Jugend kann die Hoffnung des Vaterlandes sein. Sie durch Furcht zu beherrschen . . . ist nicht schwer, aber was wird die Folge sein? Wo der Staat freisinnige Bürger bedarf, wird er Sclaven finden. . . Des deutschen trägerer Geist bedarf mehr und stärkere Anregungen; diese Anregungen giebt das akademische Leben, wenn man ihm freie Bewegung in seinen Schranken gönnt. . . Sollte es nicht erfreulich sein, daß es in dem durch kriechenden Stolz und hochmüthige Unterthänigkeit entadelten Leben noch irgendwo Altäre des Freimuths gibt, welche die Jugend, die Hoffnung des Vaterlandes, zu sich einladen, und ohne Verheißung eines augenblicklichen Gewinnes, ihre noch unentweihten Grenzen mit jener reinen Begeisterung durchglühn, die um eines hohen Zweckes willen

auch das Schwerste vermag? Daß in dem Heiligthum der Wissenschaft und jeglicher Bildung die Flamme erhalten wird, an die sich Liebe zum Recht und Haß der Willkür und des Unrechts nähren?“ . . .)

Die andere Seite der studentischen Freiheit ist Freiheit in Vergleich mit dem Zustande, welcher auf die Universität folgt, wenn jeder in die bürgerlichen und in die gewöhnlichen geselligen Verhältnisse eintritt. . . Das Wesen dieser Freiheit möchte genau genommen nur darin bestehen, daß die Studenten unter sich von fast alle dem sich frei halten, was sonst in der Gesellschaft Convenienz ist, daß sie sich an die Sitten nicht binden, denen hernach jeder in dem Stande, welchen er wählet, sich fügen muß, sondern daß sich auf der Universität die verschiedensten Sitten und Lebensweisen auf das freieste entfalten können... Diese Freiheit muß stattfinden, sie hat Beziehungen von der größten Wichtigkeit. Im allgemeinen ist die Zeit, wo der Mensch sein besonderes Talent unterscheiden lernt, wo er sich seinen Beruf bildet, und aus dem Zustande des persönlichen Unterworfenseins, des Gehorsams, in ein selbständiges Dasein übergeht, zugleich auch die, wo sein Charakter sich festsetzt, wo sein Gemüth eine bestimmte Richtung nimmt, und ein bleibendes Verhältniß von Neigungen sich entwickelt. Daß also hier der Uebergang zur Selbständigkeit, daß das Werden des Lebens durch freie Wahl sich auch äußerlich ausprägt, ist natürlich... Die durch diese Freiheit hier zu weit geführt werden... Das sind offenbar auch die, welche gar nicht auf die Universität gehörten... Die auf der Universität sich zur Erkenntniß bilden, sind zugleich die, welche in Zukunft auch die Sitten bilden sollen. Können wir nun von diesen verlangen, daß sie immer nur aus Gehorsam in Gehorsam gehen sollen, aus dem des väterlichen Hauses in den der Convenienz ihrer künftigen Verhältnisse? sollen sie von Anfang an und immer dem unterworfen sein, was sie bilden sollen? Vielmehr kann ja der Uebergang von dem Gehorsam zu ihren bildenden Einflüssen nur

der sein durch eine Periode, in welcher sie sich frei fühlen von solchem Zwang, in welcher jeder, eine große Mannigfaltigkeit vor sich habend, seine eignen Sitten sich frei bildet, wie er sie seinen jetzigen Verhältnissen angemessen findet; nicht damit sie so bleiben, . . sondern damit er lerne, auch in künftigen Verhältnissen die Sitte, die er findet, ihnen angemessener gestalten. . . Dem Umstande, daß die Studenten alles nicht studentische in diesen einen großen Gegensatz als Philisterwesen zusammenwerfen . . liegt etwas sehr wahres zum Grunde, nämlich der Gegensatz zwischen dem höchsten bildenden Prinzip, welches sie in sich zu entwickeln da sind, und der rohen gemeinen, der Bildung widerstrebenden Masse. . . Der Zweikampf ist eine höchst natürliche und unvermeidliche Erscheinung. Diejenigen, welche die Wissenschaft suchen und in noch nichts anderes verflochten sind, sind dem Staate mehr als sonst irgend ein einzelner fremd, und können nicht gewohnt sein, einander aus dem Gesichtspunkt des Bürgers zu betrachten. . .

Die Universitäten müssen ihre gothischen Formen beleben, sie müssen mit den Würden, die sie ertheilen, nicht länger ein Spiel treiben, und sie mißbrauchen lassen zu leeren Namen.

Mit diesen, sich auf die Ertheilung akademischer Würden beziehenden, Worten Schleiermachers nehmen wir von dessen „Gedanken über Universitäten" Abschied. Gewiß mit der Ueberzeugung, daß wir hier ein durchaus philosophisch-tiefes und humanes, aber auch ein Bild der Universitäten vorgezeichnet erhalten haben, dem die Wirklichkeit vielleicht gerade in den wesentlichsten Punkten wenig entspricht (gehen doch z. B. alle unsere Gymnasiasten zur Universität mit der bestimmten Absicht, sich dem einen oder anderen Fachstudium zu widmen; ist doch eben in Folge davon das rasche Lossteuern auf Fachcollegia an der Tagesordnung; finden wir doch weit mehr Antrieb zur Ansammlung positiver Kenntnisse und zum Glänzen mit denselben, als zu

jenem zur Vertiefung und zur Erweiterung des geistigen Horizonts führenden, philosophischen Studium, wie es Schleiermacher zum A. und O. der Universitätsstudien gemacht haben will; wird doch hinfort auf den von Schleiermacher so scharf betonten Kathedervortrag weit weniger Gewicht gelegt, als auf den Ruhm strenger zünftiger Gelehrsamkeit; liegt doch gegen Schleiermachers Ansicht das Seminarwesen vorwiegend in den Händen älterer Honorarprofessoren, so daß den jüngeren Docenten höchstens die Bildung kleiner Privatissima zu Gebote steht). Was Schleiermacher über akademische Freiheit beibringt, dürfte eher eine geistreiche Apotheose und eine ideale Metaphysik, denn ein zu den realen Verhältnissen passender und auf allseitiger pädagogischer Erwägung beruhender Passus genannt werden. Wir haben in unseren Pädagogischen Briefen (Neue Folge) in dem Capitel „zur Frage der Universitäten" uns rücksichtlich der Wohlthat einer strengeren Ueberwachung der akademischen Studien gewiß mit Recht auf die glänzenden Ergebnisse der fast klösterlichen Einrichtungen des Tübinger Stifts berufen und halten die Schleiermacher'sche Auffassung von dem Gedeihen wahrer Wissenschaftlichkeit auf dem Boden und in der Temperatur der Freiheit für zu aprioristisch und auch mit den Forderungen nicht im Einklange stehend, die Schleiermacher an die von der gelehrten Schule zur Universität Uebergehenden stellt. Sie bringen nur eine Summe von Kenntnissen, noch nicht jenen wissenschaftlichen Geist mit, der allein zu der akademischen Freiheit stimmen würde.

Naturgemäß lassen wir hier zunächst folgen, was wir im vierten Bande der „vermischten Schriften" von F. C. v. Savigny in der sechsten Abtheilung „Lehranstalten betreffend," gefunden.

Vom Jahre 1808 liegt uns da erstlich eine Recension von Schleiermacher's „Gelegentlichen Gedanken ꝛc." vor, die wir auszugsweise unseren Lesern mitgetheilt haben. Savigny sagt über jenen Aufsatz in der Hauptsache Folgendes: „Besonders erfreulich ist es, daß der Verfasser durch die Erforschung des idealen

Zustandes der Universitäten keineswegs von der Würdigung der bestehenden Einrichtungen abgezogen worden ist.“ — — „Wir finden es nöthig, bei dem (von Schleierm.) dargestellten Verhältniß des Staates zur Wissenschaft vor zwei Mißverständnissen zu warnen, wozu der Ausdruck des Verfassers verleiten könnte... Erstens. Dieser Gesichtspunkt des Staates ist keineswegs in der Idee desselben begründet, so daß die reinpolitische Ansicht mit der reinwissenschaftlichen in einem nothwendigen Widerspruch stehen müßte. Denn ein Staat, welcher ganz seinen Beruf erfüllte, müßte jede Richtung, jede Thätigkeit, ja das ganze Leben des Volkes gleichmäßig umfassen, und wie wäre es da möglich, daß nicht auch die Wissenschaft in ihrer Selbständigkeit anerkannt und gepflegt würde! Vielmehr gilt jenes Verhältniß blos von der einseitigen Richtung unserer gegenwärtigen Staaten, ja Manches, was der Verfasser sagt, erhält nur durch eine noch engere Lokalbeziehung volles Licht. Zweitens. Wenn der Verfasser sagt, daß die öffentlichen Anstalten zur wissenschaftlichen Mittheilung aus sich selbst und durch den bloßen Trieb nach Erkenntniß entstehen, so kann dieses nur so viel heißen, daß sie auf diese Weise entstehen könnten und würden, auch ohne Zuthun des Staates! Denn bei den Universitäten läßt sich diese Art der Entstehung historisch blos von den allerersten behaupten; die meisten, und namentlich alle deutsche, sind vom Staate ausgegangen, aber ihre Stiftung ist in einem größeren und liberaleren Sinne geschehen, als daß man das oben dargestellte Verhältniß des Staates zur Wissenschaft dabei voraussetzen dürfte.“... „In dieser allgemeinen Ansicht der Facultäten sind wir mit dem Verfasser völlig einverstanden, nicht so in der historischen Herleitung. Die drei oberen Facultäten, sagt er, seien vom Staat entweder gestiftet, oder doch früher und vorzüglicher in Schutz genommen worden; die philosophische sei für ihn ursprünglich bloßes Privatunternehmen, nur durch innere Nothwendigkeit und durch den wissenschaftlichen Sinn der in jenen Facultäten Angestellten sei

sie subsidiarisch herbeigeholt worden. Allein ursprünglich sind auch die oberen Facultäten durch bloßes Privatunternehmen entstanden. Die Pariser Theologen, die Juristen zu Bologna und die Salernitanischen Aerzte erfüllten Europa mit ihrem Ruhm, lange, ehe der Staat sich in ihre Lehranstalten mischte. Und als dieses geschah, verstand sich die Zusammensetzung der Universität aus den vier oder fünf Facultäten von selbst, ja sogar die Rangordnung war schon ohne Zuthun des Staates entschieden. In Deutschland besonders finden sich zwar einige wenige Fälle, worin Anfangs nur einige Facultäten errichtet wurden; dann aber waren gerade die höheren Facultäten, nie die philosophische ausgeschlossen." .. „Ueber die Besetzung der Lehrstellen erlauben wir uns noch einige Bemerkungen. Der Verfasser will das Wahlrecht auf eine künstliche Weise zwischen dem Curator und den Facultäten vertheilt wissen. Wo man der Regierung beschränkte Einsichten zutrauen kann, hat diese Einrichtung allerdings ihre Vortheile; im Allgemeinen glauben wir nicht, daß durch sie eine Universität zu großer Blüthe kommen werde. Wo sich eine Universität dauernd gehoben hat, da ist es sicher durch den wissenschaftlichen Sinn des Curators geschehen, der sich in einen freien Verkehr mit den Lehrern zu setzen wußte. .. Alles Wahlrecht der Lehrer ist .. uns .. bedenklich. Die größte Gefahr für eine Lehranstalt ist eine einseitige Richtung, in welcher endlich alles freie Leben untergehen kann." .. „So wahr und geistreich hat noch Niemand über den Werth und das Wesen der akademischen Freiheit gesprochen. Nur finden wir, daß der Verfasser im Ganzen noch zu sehr vertheidigungsweise zu Werke geht. Nicht blos nothwendige Bedingung freier wissenschaftlicher Entwicklung ist diese Seite der Universitäten; blos menschlich und sittlich betrachtet, ist sie einzig in ihrer Art und gibt den Universitäten unschätzbaren Werth. Denn immer mehr wird rein menschliches Gefühl und Verhältniß verdrängt von dem willkürlichen der Gesellschaft, und es wäre thöricht zu glauben, daß selbst

die gänzliche Aufhebung des Erbadels hierin viel Unterschied machen würde. Wie viel werth ist es also, wenn alle Gebildeten der Nation in der empfänglichsten Zeit ihres Lebens in einen Zustand versetzt werden, worin jedes menschliche Selbstgefühl erweckt und gehoben und das übermäßige Standesgefühl aller Art gedemüthigt wird! und vollends bei den Deutschen, die Alles so ernst nehmen, und denen so wenig Leichtsinn als Gegengift verliehen ist! .. Es ist sehr sonderbar, daß alle deutsche Universitäten unter den zwei Hauptformen der Verfassung die gewählt haben, welche in Paris entstanden zu sein scheint, während die der Italienischen Universitäten von manchen französischen nachgebildet worden ist. Da lag Gesetzgebung und Gerichtsbarkeit in den Händen der Studenten, der Rector war ein Student, und die Professoren waren entweder gar nicht Mitglieder der Corporationen, oder von den Studenten abhängig. .. Wir sind weit entfernt, das Extrem dieser Form zu vertheidigen, welches ohnehin nur unter ganz anderen Verhältnissen, als die unsrigen, bestehen konnte; allein es scheint uns sehr der Untersuchung werth, ob es nicht zweckmäßig wäre, den Studenten als öffentlich anerkannter Corporation einige constitutionelle Rechte anzuvertrauen." .. Soweit die Recension, und wir versuchen nun die Hauptgedanken aus Savigny's Aufsatz über „Wesen und Werth der deutschen Universitäten" mitzutheilen.

„Unter die eigenthümlichsten und würdigsten (noch übriggebliebenen) gemeinsamen (der deutschen Nation S.) Besitzthümer sind jederzeit unsere Universitäten gerechnet worden ., das zuverlässigste Zeugniß .. für ihren Werth lag stets und liegt noch jetzt in der Liebe und Dankbarkeit derjenigen, welche einen Theil ihrer Jugend in diesen Anstalten verlebten. . . Man kann in die(se) gemeinsame Bestimmung (der Universitäten, Durchgangspunkte für die Vorbereitung zum öffentlichen Leben, vorzüglich zum Dienst der Kirche und des Staates zu sein) das Wesen der Europäischen Universitäten setzen. . . Durch den Bücher-

druck ist die(se) äußere Unentbehrlichkeit der Universitäten verschwunden... Dem Universitätslehrer steht (im Unterschied vom Schriftsteller, dessen Persönlichkeit dem Auge des Lehrers entrückt wird) eine Anzahl bekannter, persönlich bekannter Individuen gegenüber. .. Diesen Schülern soll die Wissenschaft, so weit sie gegenwärtig entwickelt ist, in dem Lehrer gleichsam personificirt erscheinen. Er soll das, was in langer Zeit und sehr allmälig entstanden ist, so lebendig in sich aufgenommen haben, daß ein ähnlicher Eindruck entstehe, als wäre die Wissenschaft jetzt und mit einem Male in seinem Geist erzeugt worden. Indem nun so der Lehrer die Genesis des wissenschaftlichen Denkens unmittelbar zur Anschauung bringt, wird in dem Schüler die verwandte geistige Kraft geweckt und zur Reproduction gereizt; er wird nicht blos lernen und aufnehmen, sondern lebendig nachbilden, was ihm im lebendigen Werden zur Anschauung gebracht wird... Daß sie (die höhere Wirksamkeit persönlicher Mittheilung) gleich mit dem ersten Eintritt in die Wissenschaft verbunden wird, daß die Frische des Jünglingsalters hinzutritt, und die Wechselwirkung Vieler, die gleichzeitig denselben Eindruck an sich erfahren, das ist es, was den Universitäten ihren hohen, durch Nichts zu ersetzenden Werth verleiht.. es ist irrig, den Werth eines Lehrers abzumessen nach den Entdeckungen, die er selbst in der Wissenschaft gemacht hat, und die er in seinen Vorlesungen mitzutheilen pflegt.. an sich ist die Neuheit des (vom Universitätslehrer gebotenen) Inhalts dem Zweck (seines Lehrens) fremd.. es kann ein trefflicher Lehrer gedacht werden, welcher niemals die Wissenschaft durch neue Entdeckungen bereichert hat... Es ist auch irrig.. den Werth eines Lehrers nach dem guten Vortrag abzumessen.. zwar (fördert der gute Vortrag und es wird von vielen Lehrern allzu wenig Aufmerksamkeit auf diesen Punkt gewendet).. dennoch wird (dieser Vorzug des Lehrers) meist überschätzt... Manche gut Vortragende hatten nicht, was der Mittheilung werth war, in Anderen konnte das lebendige Schaffen des Geistes auch unter

der stammelnden Rede dem sinnvollen Schüler nicht verborgen bleiben . . auch nicht nach dem Grade der Anregung, die durch den Lehrer den Zuhörern zu Theil wird, kann der Werth desselben bestimmt werden. . . Freilich wer Nichts in Anderen anregt, ist zum Lehrergeschäft untauglich; umgekehrt aber darf der Anregung nur insofern Werth zugeschrieben werden, als es gute Kräfte und Richtungen sind, die in dem fremden Geiste hervorgerufen werden. . . Endlich ist es auch irrig, den Werth der Universitäten in die persönlichen Berührungen zu setzen, in welchen der Lehrer durch Ernst und Liebe . . auf die Schüler wirken kann. Zwar wichtig sind diese Berührungen . . und kein Lehrer, der mit Liebe und Treue seinem Beruf ergeben ist, wird sie gleichgültig versäumen . . dennoch sind sie so sehr vom Zufall abhängig, . . daß der eigentliche Werth der Universitäten durch sie unmöglich bedingt sein kann. . . Der wahre Grund der Wirksamkeit der Universitäten besteht in der Anregung des wissenschaftlichen Denkens durch die Anschauung einer gleichartigen, aber bereits ausgebildeten Thätigkeit in dem Geiste des Lehrers. Und derjenige Lehrer wird diese Wirkung vorzugsweise hervorzubringen geschickt sein, in welchem das Geschäft der wissenschaftlichen Gedankenbildung am sichtbarsten hervortritt. . . Die Universitäten können unter uns eine neue Art von Wichtigkeit erwerben, indem sie (gegenüber der mehr mechanischen Verbreitung wissenschaftlicher Entdeckungen durch Bücher) gleichsam dem Persönlichen in der Wissenschaft eine Zuflucht gewähren, und indem so in ihrem engeren Kreise dasjenige Verhältniß fortlebt, welches in der alten Welt und bis zur Erfindung der Buchdruckerkunst für alle wissenschaftliche Mittheilung statt fand, in welchen Zeiten diese Mittheilung eingeschränkter war in ihren äußeren Mitteln, aber wärmer und menschlicher in ihrer Wirkung auf Einzelne. . . Der gemeinsame Charakter der deutschen Universitäten besteht zunächst darin, daß jede derselben die Gesammtheit der Wissenschaften umfaßt (im Gegensatz zu den Specialschulen). . Eine zweite Eigenthümlichkeit

unserer deutschen Universität steht mit dem wissenschaftlichen Zustande der Nation in engerer Verbindung. Bei keinem andern Volke fällt ein so bedeutender Theil der gelehrten Thätigkeit überhaupt den öffentlichen Lehrern anheim, und zu allen Zeiten haben es sich deutsche Gelehrte vom ersten Rang zur Ehre gerechnet, als Professoren an Universitäten, oft selbst an kleinen, zu wirken. Dieser Umstand greift offenbar in den allgemeinen Zweck der Universitäten höchst glücklich ein. Denn in dem Lehrer, welcher zugleich selbst an der Fortbildung der Wissenschaft thätigen Antheil nimmt . . wird sich doch am häufigsten die Lebendigkeit des wissenschaftlichen Denkens finden, wodurch allein das Lehrgeschäft gelingen kann, und auf der andern Seite wird die Empfänglichkeit des Schülers für die lebendige Aufnahme des Unterrichts durch den gegründeten Ruf erhöht werden, welchen der Lehrer auch als Schriftsteller genießt. . . Durch die (im Ganzen gewahrte) Lehr- (und Lern)freiheit, kommt Ehre in das Lehrverhältniß- und Wetteifer, und durch sie wird jeder Verbesserung der Wissenschaft in Form oder Inhalt der unmittelbare Einfluß auf den Unterricht der Universitäten gesichert. . . Auch selbst die Einrichtung, daß dem Schüler eine ansehnliche Zahl bestimmter Vorlesungen vorgeschrieben wird, hat sich . . als nachtheilig erwiesen. . . So wenig kann geistige Mittheilung gedeihen, wenn ihr irgend ein äußerer Zwang angelegt wird. . . Was unsere (deutschen) Universitäten von denen anderer Völker unterscheidet, ist, daß in ihnen eine Form gegeben ist, worin jedes ausgezeichnete Lehrertalent seine Entwicklung findet, und jede lebendige Empfänglichkeit des Schülers ihre Befriedigung, eine Form, wodurch jeder Fortschritt der Wissenschaft leicht und schnell Eingang findet, und gerade in den empfänglichsten Gemüthern; eine Form, wodurch es leicht wird, den höheren Beruf ausgezeichneter Menschen zu erkennen, und worin selbst dem ärmeren Leben beschränkter Naturen ein erhöhtes Gefühl des Daseins mitgetheilt wird. . . Was die Freiheit der Lehre (auf Universitäten) unbedenklich macht, ist,

daß in ihnen alle Thätigkeit von einer bestimmten Zahl bekannter Lehrer ausgeht, die sich nicht selbst anstellen, und deren Amtsführung leicht zu übersehen ist. . . Die Meinung ist durchaus irrthümlich, daß, ohne Sammlungen vom ersten Rang, eine Universität gleichsam nur zur zweiten Classe der Lehranstalten gerechnet werden könne. . . Die Thätigkeit des Universitätslehrers als Schriftsteller kann schädlich einwirken, wenn dadurch dem Lehrberuf die beste und frischeste Kraft entzogen wird. . . Die mannichfaltige Theilnahme an praktischen Geschäften (wie die persönliche Theilnahme am politischen Leben) kann ebenfalls nur störend auf die Ausübung des Lehrberufs wirken. . . Was (auf Universitäten) wohl am meisten fehlt und zu wünschen wäre (besonders um ein Gegengewicht gegen oberflächliches politisches Parteiwesen zu bilden), ist eine vielseitigere Einwirkung auf den Fleiß der Schüler, mehr Anregung ihrer eigenen Thätigkeit und Aufsicht auf dieselbe. . . (Dahin zielende) Einrichtungen könnten auf großen Universitäten dadurch erleichtert werden, daß zwischen die Lehrer und die Schüler gewisse Mittelspersonen einträten: theils angehende Lehrer, theils auch ältere, ausgezeichnete Schüler, die zur Leitung der Arbeit der jüngeren herangezogen würden. . . Weder für die äußerst schwach Begabten, noch für die ausgezeichneten Köpfe soll der Universitätslehrer seine Thätigkeit besonders einrichten, sondern für diejenigen, die einer höheren Anregung oft bedürftig, aber auch meist empfänglich sind; . . ihnen soll der Lehrer das Beste geben, das Schwierige zumuthen, aber er soll es auch nicht verschmähen, um ihretwillen nach ächter Popularität zu streben.“ . .

Soweit die Anführungen aus Savigny's Aufsatz; was ihm ein eigenthümliches Gepräge gibt, ist die Scheu vor bestimmt formulirten Forderungen, die etwa an Universitätseinrichtungen zu stellen wären. Das zu ängstliche Abwägen des Guten und weniger Vortheilhaften, was etwa ein Postulat nach sich ziehen könnte, läßt es zu keinem genaueren Fixiren des unbedingt Gültigen kommen.

In der Hauptsache recapitulirend das von Schleiermacher Aufgestellte, theilweise dasselbe berichtigend und ergänzend erscheint das Folgende, das wir in den kleinen historischen Aufsätzen von Gervinus in einer Abhandlung gefunden haben, welche in Form eines an (eine) Unterrichtsbehörde gerichteten Entwurfs zur Erneuerung der Universitäten auftritt. Die Lehrer mögen prüfen, ob die Farben in einzelnen, hier gebotenen, Schilderungen von unserem Universitätswesen zu grell gewählt seien, ob der Verfasser in Entwerfung seines Bildes von dem Schicksale vieler Studirenden zu schwarz gesehen habe. Mit Schleiermacher gemeinsam scheidet Gervinus Schule, Universität und Akademie, weist er nur der letzteren das specifisch=wissenschaftliche Fachstudium an, legt er einen Hauptwerth auf die philosophischen Studien des zur Universität Uebergetretenen, betont er die Wichtigkeit des Katheder=vortrags. Abweichungen zwischen den beiden finden wir dagegen in der Beurtheilung der akademischen Freiheit. Doch wir lassen unsern Autor selbst reden:

„Mit der Universität sind aber die Klassischen (die Vertreter der Humaniora) desto unzufriedener, je zufriedener die andern (welche das Vorwiegen der polytechnischen Bildung wünschen). Sie hassen die Brodstudien und hassen die unwissenschaftliche Art des Vortrags, die nur darauf ausgeht, das Detail der Wissenschaft zu erschöpfen für's Gedächtniß und Examen, nicht ihre letzten Ergebnisse fruchtbar zu versammeln für das Leben und den Menschen. Sie wollen, daß sich Rechtsgelehrtheit, Medicin, Theologie stets abhängiger erklären von der Philosophie, während sie sich in der That stets unabhängiger erklären, was von diesen als ein höchst trauriges Zeichen von dem trostlosesten Rückgange der Zeit in aller ächten Wissenschaft betrachtet wird; sie beklagen, daß die Abtrennung der einzelnen Disciplinen stets schärfer wird, daß die Facultäten ihre Grenzen stets strenger ziehen, daß der Gebrauch das Naturrecht und die Religionsphilosophie in die Hände der Juristen und Theologen legt und wohl

gar die Statute den Historiker aus der Kirchen- und Rechtsgeschichte weisen. In die unterdrückte philosophische Facultät würden diese den Kern der Universität gelegt sehen wollen; mit ihren universalen Studien den Anfang gemacht und erst dann mit dem Studium der drei Specialfächer, die nach bestimmten äußerlichen Zwecken behandelt werden und die wissenschaftliche Richtung preisgeben, fortgefahren zu sehen verlangen, was von selbst auf eine Verlängerung der Studienzeit führen würde, der diese Partei überhaupt so zugeneigt ist, wie sie sich von dem übereilten Rennen und Treiben in der Schule durchaus abwendet. . . .

Wir halten den Knaben bis in sein 16. und 17. Jahr im harten Schulzwang, wir treiben ihn da im Allgemeinsten herum, nähren seine kindische Einbildungskraft mit dem Alterthum, der idealen Seite der Menschheit, wir halten ihm jede Ansicht von der Wirklichkeit der Welt ferne, wir verschließen ihm (und dies Alles mit Recht) jeden Blick auf das practische Leben, um alle natürlichen Kräfte des Menschen, unbestimmt von äußeren Rücksichten, emporkeimen zu lassen. Plötzlich und ohne irgend eine Vermittlung wird der Schuldamm durchbrochen, wir reißen ihn aus diesen Verhältnissen heraus, wir nehmen ihm die süße und stille Freude der Heimat, wir stoßen ihn aus dem väterlichen Kreise in die Fremde, aus dem Kreise der Schulfreunde, an denen er jede Falte des Herzens und jede Rücksicht im Untergange kannte, unter ein wildes Heer von launenhaften, tölpelhaften Gesellen, die er entweder, wenn er innerlicherer Natur ist, flieht und meidet (was wieder nicht ohne Nachtheil für ihn bleibt), oder unter die er sich mischt, und von denen er dann die unwürdige Behandlung erfahren muß, die noch ein elender Rest von dem einstigen Uebermuthe der Schoristen gegen die Pennale ist; bei Erwachung der ungezähmtesten Leidenschaften gerade überlassen wir den Jüngling, gerade in den Jahren, wo er in Leichtsinn und Sorglosigkeit wie ein Rohr hin und her schwankt, sich selbst und von der älterlichen Bewachung und Lehre weg verkaufen wir ihn dem schlechtesten

Beispiel, gerade dann, wo sich der aller wildeste Affect des Menschen im ersten Feuer ausbildet. Fürwahr dies ist eine treffliche Sorgfalt des Staates für seine Kinder, man muß es bekennen! Und was thut er, um dem Exceß zu wehren, in den ein so verwahrloster junger Mensch ja fast nothwendig gerissen wird? Er setzt ihm Richter, die ihn schon müssen, er schreibt ihm Gesetze, deren Erfüllung, und nimmt ihm einen Eid ab, dessen Haltung nicht verlangt wird! Er hat die Collegien abgeschafft, und es würde damit auch noch schlimmer sein; es gibt hier und da Ephorate und sie sind ein Kinderspott; man schlägt religiöse Bindungsmittel vor, dies würde die hohlen und zum Hohn gewordenen Institute unserer Universitäten um eins vermehren. Doch was suchen wir auch in solchen äußeren Anstalten, was wir dem Wesen der Sache nach im inneren Geiste suchen sollen! Bleibt ja doch die Beschäftigung übrig, die so vieles gut macht, was die äußere Lockung gefährdet! Bleibt ja die Wissenschaft, für die glücklicherweise eben in diesen Jahren die erste und frischeste Begeisterung zu erwachen pflegt. Wir werden ohne Zweifel von dieser glücklichen Fügung der weisen Natur weisen Gebrauch zu machen und mit einem guten Geiste von da aus jenen bösen zu bannen wissen! Wir werden uns ganz an diese Seite der Jugendvergnügen festklammern, um mit ihnen die entgegenstehenden durch die innere Kraft und den Willen des Jünglings selbst, nicht mit äußerem Zwang, zu mäßigen! Wenn wir hier bitter würden und unsere Stellung und unsere Pflichten übersähen, es wäre uns in der That zu Gute zu halten! Der herrschende Zustand ist in dieser Hinsicht der trostloseste, der gedacht werden kann. Wir schicken den Knaben aus der Schule und haben ihn schon zu irgend einem Fache durch allerhand Blendwerk bestimmt, ehe er auch nur eine Ahnung von dem hat, wozu er bestimmt ist, ohne daß er nur den geringsten Aufschluß darüber empfangen hätte, ohne daß er im geringsten wissen könne, was ihn erwarte als Beruf seines Lebens, oder wie er sich dazu vorbereiten und seine Studien anzugreifen

hätte. Drei Viertheile der Menschen werden durch diesen unsäglichen Leichtsinn auf Wege gelenkt, die für sie nicht taugen. Der so Bestimmte tritt nun seine Studienzeit an; Niemand gibt ihm eine Anleitung; kaum daß eine alte Tradition die Collegienreihe angibt! Die Landsmannschaft weist den Ankömmling zu dem und jenem Lehrer; der unterhaltendste gilt für den besten, der gewissenloseste für den bequemsten, der gefürchtete Examinator für ein nothwendiges Uebel; die kürzeste Stundenzahl für das erwünschteste. Nun beginnt der arme Scholar mit der Encyclopädie seines Faches, und ihm beginnt Alles zu dunkeln über Nomenclaturen und Rubriken, und zu langweilen über endlosen Dictaten und trockenen Distinctionen. Vielleicht will er sich in einem philosophischen Collegium erholen; die Gewohnheit oder gar das Gesetz weist ihn auf die alte Barbarei der Logik, das macht ihn noch betäubter. Wagt er sich gar in ein anderes philosophisches Gebiet, so trifft er ein dürres System oder eine schale Eklektik, er sucht Weisheit für die Seele und das Herz und findet hohle Phrasen. Nun erinnert er sich an die klassischen Studien seiner Schuljahre, die ihm gerade beim Abzug vom Gymnasium anfingen theuer zu werden, er sehnt sich wieder einmal nach einem alten Tragiker, oder nach Antiquitäten und Literatur, und da wird er in der ersten Stunde mit Citaten erstickt. Will er sich in die Geschichte retten, so findet er nicht Einen unter Zehnen, der ihm zum Gemüthe spräche, der ihm den gesunden Verstand wach halte: das einzige Ziel, das sich ein historischer Docent stecken sollte. Er fällt ermüdet, nachdem sein guter Sinn ihn so lange hat aufrecht erhalten, in sein Fach zurück; vielleicht will er es oder muß er es noch mit dem philosophischen Theile versuchen: er hört Naturrecht, leider ist es aber aus den Händen der Philosophen in die des Fachmanns gekommen und des Handwerksgelehrten, der es vielleicht nur liest, um zu beweisen, daß es kein Naturrecht gebe. Wenn er nun, so grausam getäuscht, zuletzt an allem, was ihn erwartungsvoll in der Wissenschaft gespannt hatte, verzweifelt,

wenn er sich nun an das Brodfach hält, die Qual der trockenen Vorlesungen mit Versäumen, mit Verträumen, mit wilden Erholungen zu versüßen sucht, da kein Lehrer da ist, der ihn traulich aufnehme, der ihn freundlich höre oder liebreich ermahne, ermuntere, tröste oder begeistere, da der Freund seiner Jugend schon vielleicht versunken in Rohheit ist, wer will es ihm verargen, wenn er zuletzt hingeht und thut desgleichen! Wenn er anfängt, der Wissenschaft und ihrer Vertreter zu spotten, die Gelehrsamkeit zu verachten und zu hassen, wenn er in seiner moralischen Ungebundenheit die Lust sucht, die ihm der wissenschaftliche Verein nicht zu geben vermochte, so willig er sie suchte! Hat er dann die Studirzeit beendet, so ist das Resultat, daß er klagt, nicht noch Einmal studiren zu können, da er nun erst anzufangen wisse! Wer unter uns hat nicht diesen Seufzer selbst ausgestoßen? Wer hat ihn nicht hundertmal ausstoßen hören? Und sollte etwas Kläglicheres, etwas Unseligeres gedacht werden können? Allein dies Alles ist nicht genug. Aus dem Zwang der Schule in die schrankenlose Freiheit der Universitäten getreten, tritt er jetzt wieder eben so grell in einen noch schrecklicheren Zwang zurück. Nun erst nöthigt ihn ein unsinniger Examinationszwang oft nach vertobten physischen Kräften zur unnatürlichen Anstrengung der geistigen Kräfte. Unter Gedächtnißwerk, banger Erwartung, Gewissenhaftigkeit, Haß und Bereuung des Versäumten erstickt sich jeder offene Sinn und indem ein gutgewillter Jüngling die glänzendste Prüfung besteht, kann er in demselben Moment die letzten Reste menschlich freier Gesinnung und Vorurtheilslosigkeit zu Grabe getragen haben. Nicht genug: es erwartet ihn nach der ersten vielleicht noch eine zweite und dritte Prüfung, es erwarten ihn die Handlangerdienste eines Accessisten, und der noch kaum mit Idealen gefüllte Jüngling muß sich nun im Gemeinsten herumtreiben. Dies ist der zur Gewohnheit gewordene Gang in unserer Jugendzeit; und dabei lassen wir die politische Verdächtigung und was Alles sonst das Fortkommen unter uns hemmt bei Seite.

Von keinem gereiften Menschen, von keinem besonnenen Alter könnte man leicht die Bewilligung so ungeheurer Einflüsse verlangen, die hier von unmündigen Leuten gefordert wird! Und wir wundern uns, wenn die Jugend gegen die wirkliche Welt einen Haß einsaugt? Wundern uns, daß dieser Haß sich gegen den Staat, gegen das Bestehende wendet? Wundern uns, daß eben die Besten, die Fleißigsten, die Strebsamsten unter dieser Jugend dies am entschiedensten thun? Wir verfolgen, wir unterdrücken eben diese am leidenschaftlichsten, sehen jeden selbständigen und energischen Charakter mehr und mehr aus der Gesellschaft entschwinden und Alles in Lahmheit versinken, und wundern uns darüber, nachdem wir jedes Talent erdrückt, jeden freieren Sinn verfolgt, jede edlere Seele eingekerkert, jeden strebenden Menschen, der nach einem Zustande reinerer Menschlichkeit rang, in Ketten gelegt haben? Unglückliche Jugend! man zwingt dich erbarmungslos auf diesen vorgeschriebenen Weg, der die glücklichste Natur irren, den Begabtesten verdummen, das schönste Talent zerstören, den herrlichsten Charakter verderben muß! Und wenn man dich auf Abwege gerissen hat, die Niemand vermeiden kann, als der Trägste und Elendeste, der dahinten bleibt, dann martert man dich und dein Talent zu Tode und preßt das letzte edle Blut im Gefängniß aus deinen Adern. Und weil man es wohl fühlt, wie entsetzlich es ist, solche Anstalten zu besitzen, die nothwendig zu Verirrungen führen, die der Staat wieder nothwendig bestrafen muß, wie entsetzlich also, Vergehen zu bestrafen, die man selbst veranlaßt hat, so sucht man nun vorzubeugen, man verschwendet alle Strafmittel mit schonungsloser Unerbittlichkeit an der verpönten Gesinnung, an den Phantasmen und Idealen der Jugend, man straft die Absicht und den Willen mit der Versperrung aller Lebensaussicht, und daher kommt es dann, daß wo ja einmal eine ungeheure That, ein wirkliches Verbrechen begangen wird, das sich auch mit jenen Zuständen, aus jenen Verführungen nicht entschuldigen läßt, der furchtsame Staat kein Mittel mehr in

Händen hat, die Strafe in unverhältnißmäßiger Lässigkeit hier wie dort in rücksichtsloser Strenge übt, und zuletzt Freund und Feind erbittert. . . . .

Die Universität lehnt sich auf der einen Seite an das Gymnasium und setzt den klassischen philologischen Unterricht fort; die hierhin einschlägigen Vorträge können wohl zum großen Theile von den oberen Gymnasiallehrern versehen werden: dies hängt natürlich von deren Fähigkeit und Tauglichkeit ab. Das eigenthümliche Feld der Universität ist das ganze Gebiet der Philosophie, Literatur und Literarhistorie, Geschichte der mathematischen und physischen Wissenschaften, in welchen letzteren sich die Anstalt mit den polytechnischen Schulen berühren darf, wo deren existiren, wie in den philologischen Fächern mit dem Gymnasium. Große äußere Hülfsmittel bieten wir für die Universität nirgends auf, weder bedeutende Bibliotheken, noch Laboratorien, noch botanische Gärten von großem Umfange u. dergl. Für Chemie, Physik und Botanik werden Nominalprofessuren auch auf den Academien errichtet sein und nur an diesen der Zahl nach geringeren Anstalten werden der Natur der Sache nach umfassendere Sammlungen und Hülfsmittel für diese Fächer sein können, wo dann der, welcher ein ausschließliches Studium daraus macht, seine Befriedigung findet, während wir für den Staatsdienst im Allgemeinen, namentlich an den Cameralisten, die großen Forderungen in einzelnen dieser Disciplinen nicht weiter stellen werden, da sie uns durchaus unfruchtbar scheinen. Wir müssen überdies aus diesen Anstalten den ganzen Sinn verbannen, der heutzutage das Heil der Universitäten in solchen Sammlungen und äußeren Hülfsinstituten sucht, und für das Talent und die Wissenschaft nichts thun zu müssen glaubt, wenn nur Mittel zum Selbststudium da sind. Ein trauriges Zeichen der ganz plump materiellen Richtung unserer heutigen Wissenschaft! Wir bezwecken auf diesen Anstalten jene lebenvolle und belebende mündliche Belehrung, die unsere wackersten Schriftsteller verfechten; wir wünschen das schöne Wech-

selverhältniß zwischen Schüler und Lehrer eintreten zu sehen, das die Vorlesungen mehr zu freundlichen Mittheilungen, zu Responsorien, zu vertraulichen Unterhandlungen macht, die das Selbstdenken der Schüler in Anspruch nehmen, wir müssen daher alles Citationswesen, das Bücher nothwendig macht, alles streng Gelehrte, das Selbstforschen voraussetzt, hier verbannt wünschen und nichts kann hier eine heiligere Pflicht sein, als bei Vocationen nicht ausschließlich, aber doch vorzugsweise auf Talente Rücksicht zu nehmen, welche die Gabe des Vortrags mit dem Sinn für das Allgemeinere der Wissenschaft verbinden, die überall nicht das Detail, sondern das Ganze, nicht die Gelehrsamkeit, sondern die Weisheit, nicht das Zerstreuen in Facten und Einzelnheiten, sondern das Versammeln in den Endresultaten der Wissenschaft im Auge haben. Leider stellen sich unter uns der freieren wissenschaftlichen Mittheilung nothwendige Hemmnisse entgegen. So ist vortrefflich bemerkt worden, daß das Gespräch, das zur Anregung des innern Lebens so vorzüglich taugt, unter uns nicht mehr so wie im Alterthum anwendbar ist, wenigstens nicht unter Mehreren, weil unsere Bildung zu individuell ist, und bei der Theilnahme Mehrerer sogleich zu viele verschiedene und widersprechende Ansichten laut werden würden, als daß das Zusammenfassen derselben in ein Schlußergebniß leicht möglich wäre. Der Cathedervortrag wird daher stets die Hauptform unserer Vorträge bleiben müssen; allein hier müssen wir nur vermeiden, daß der Lehrer nie über sich selbst seine Zuhörer vergißt, nie sein Amt über seiner Gelehrsamkeit, nie die Wissenschaft über dem stehenden Heft, nie den wahren Nutzen des Geistes über der Buch- und Stubenweisheit, nie die echte Wärme für das echte Wissen über dem gelehrten Dünkel, nie das Bestreben, dem Schüler eine lebenvolle Anschauung zu geben, was weder mit Apparaten, noch mit erschöpfenden Dictaten und Compendien, noch mit Büchern und Citationen geschehen ist. Es sind vortreffliche Worte, die ein vortrefflicher Mann (Schleiermacher s. o.) vor etwa dreißig Jahren

ausgesprochen hat und die wir nicht besser zu sagen wüßten, daß ein Professor, der ein ein für allemal geschriebenes Heft immer wieder abliest, an die Zeit mahnt, wo der mündliche Vortrag und das Heft statt der Bücher dienen mußte, daß aber heute nicht abzusehen ist, warum der Staat solche Männer besolden solle, damit sie sich des Privilegiums erfreuten, die Wohlthat der Druckerei ignoriren zu dürfen. Und hier müssen wir doch im Vorübergehen für unseren Heerd gegen die Gelehrten fechten und sie laut anklagen, daß sie darum, weil sie diesen Weg nicht einschlugen, zum Verfall von Wissenschaft und Universität vielmehr beigetragen haben, als irgend eine Regierung mit verkehrten Maßregeln; da auch nur durch sie und eine neue Begeisterung, die von ihnen ausgeht, das Gedeihen der reformirten Universitäten erzweckt werden kann, da die Regierung hier nie etwas Anderes thun kann, als die Hindernisse wegräumen. Allein wie wenig geschah und geschieht von unseren Lehrern für die Verbesserung von Lehrmethode und für die Erregung der jungen Männer! Die Begeisterung kann der Staat nicht schaffen, die zu allen Zeiten Wunder wirkte, die auch in den Schulen Wunder wirkte, zu der Zeit, als Melanchthon sagen konnte, daß man einen Humanisten wie einen Gottgesandten begrüßt habe! Man hat es denn auch freilich schon vorlängst empfunden, daß, um einen freieren Charakter des Vortrags zu erzielen, die Vorlesung selbst nicht der einzige Verkehr des Lehrers mit seinen Schülern sein dürfe. „Es schließt sich an die Vorlesungen eine Kette von Verhältnissen, Conversatorien, Wiederholungs- und Prüfungsstunden, solche, in denen eigne Arbeiten mitgetheilt und besprochen werden, bis zum Privatumgang des Lehrers mit seinen Zuhörern, wo das eigentliche Gespräch dann herrscht. Nur indem er allmählig diese Verhältnisse knüpft und benutzt, kann der Lehrer die herrliche Sicherheit der Alten, welche immer den rechten Fleck trafen in ihren Unterredungen, verbinden mit der edlen Bescheidenheit der Neueren, welche eine schon angefangene und selbständig fortgehende individuelle Bildung jedes

Einzelnen immer voraussetzen müssen.“ (s. o. Schleiermacher.) In diesem letzteren Punkte wünschten wir indessen nicht zu weit auf den Universitäten gegangen zu sehen. Wir wünschen, daß dem Lehrer hier noch mehr vertraut werde, als prüfend nachgegangen, denn es ist trostlos genug, daß wir die Frühjugend bisher nöthigten, sogleich mit Skepsis und Zweifel zu beginnen, anstatt mit Glauben, da diesem Alter das Anlehnen an einen gereiften Geist und an eine fremde consequente Weltansicht nöthiger und heilsamer ist, als schwankende eigene Principien voll Widerspruch. Wir bedürfen hier überall mehr der bloßen Anregung, und dazu sind auch mangelhafte äußere Hülfsmittel genügend; zu eigentlich gelehrten Studien wollen wir hier noch nicht anhalten, sondern vorbereiten. Die Universität lehnt sich daher auf der anderen Seite an die Academie und lehrt vorbereitend die Encyclopädie der eigentlichen Specialwissenschaften, sowie diejenigen Fächer derselben, die das philosophische Gebiet berühren, Naturrecht, Religionsphilosophie, Physiologie u. dergl. . . .

In Bezug auf unsere Academien dürfen wir uns kürzer fassen. Ihre Zahl schränken wir wenigstens auf die Hälfte der existirenden jetzigen Universitäten ein, aus Gründen, die bereits angedeutet wurden. Wie sich die Universitäten noch bestimmter an die Schule und das Allgemeine der Wissenschaft hielten, so die Academie an den Staat und an das Besondere der Wissenschaft. Diese Anstalten sind daher auch ganz in den Händen des Staates und werden nur von ihm gegründet. Das practische Element soll hier überall vorherrschen und der Dienst im Staate womöglich hier bestimmter vorbereitet werden. Die Academie wird bestehen aus einem philologischen Seminarium, aus einer theologischen Facultät, der gleichfalls ein besonderes Seminarium beigegeben ist, aus einer medicinischen und einer juristisch-kameralistischen Facultät. Dem practischen Sinne der Zeit im Betriebe der Wissenschaft geben wir hier so gerne Raum, wie wir ihn aus der Universität ver-

bannen wollten; hier sorgen wir daher für möglichst vollständige Apparate, Sammlungen und Hülfsmittel.

Eine feste Studienzeit schreiben wir hier nicht vor. Wir wollen es hier dem schon gereifteren Jünglinge überlassen, wie schnell oder langsam er sich vorwärts bringen will. Wir schreiben hier auch keine Ordnung des Lernens und keinen Collegienzwang vor. Nur Ein Jahr lang muß der Philologe und der Theologe sein betreffendes Seminarium besuchen, der Mediciner in herkömmlicher Weise die practischen Anstalten und der Jurist und Kameralist gleichfalls ein Jahr lang die verschiedenen practischen Collegien, die wir nach dem Muster, wie sie hier und da schon existiren, überall gesetzlich einführen und weiter ausdehnen. Die Academie wird sich nur in diesen practischen Anstalten, und auch da nur zum Theile von den bisherigen Universitäten unterscheiden; sie werden ihr noch den entschiedeneren reellen Charakter geben, den wir so laute Stimmen begehren hören: Ihre Abtrennung von der Universität hat etwas Aehnliches mit der Abtrennung der polytechnischen Schule von dem Gymnasium. Innerhalb der Academie selbst macht man von dem freien Collegienbesuch zu der Theilnahme an den practischen Uebungen (in welchen die medicinische Facultät fast keiner Aenderung bedarf) denselben Uebergang wie vom Gymnasium zur Selecta, und auf der Universität von dem philosophischen Cursus zu den Vorbereitungscollegien in den einzelnen Disciplinen. Die Facultäten gestatten die Zulassung eines Individuums in die practischen Collegien bei dem bloßen Vorzeigen der Belegscheine der nothwendig vorausgehenden Collegien. Die Facultäten entscheiden nach Verlauf der vorgeschriebenen Zeit aus den schriftlichen und mündlichen Leistungen der zum Abgange sich Meldenden, ob ihnen derselbe zu gestatten ist. Bei einstimmiger Bejahung wird der Abiturient ohne Examen entlassen; bei einer Bejahung mit bloßer Majorität kann die Minorität darauf bestehen, ihn in Gegenwart der Mehrheit einer Prüfung zu unterwerfen (für die auch hier niemals

Gebühren bezahlt werden). Im Fall der Verneinung bleibt der Academiker noch einen oder mehrere Curse zurück. Auch wer wirklich entlassen wird, kann freiwillig noch länger diese practischen Anstalten besuchen und seine Lernzeit wird ihm dann wie die Dienstzeit des Accessisten angerechnet; doch steht es dem Staate frei, zu dem Dienst eines Accessisten oder Auditoren, oder wie die sonstigen Benennungen sind, einen solchen Entlassenen im Fall des Bedarfs zu berufen. Damit die Last der Arbeit an diesen practischen Anstalten sich bei der großen Zahl der Schüler nicht häufe, so verpflichten wir jedes Mitglied der Academie, auch die Docenten daran Theil zu nehmen. Das Honorar für diese Collegien soll deshalb nicht das gewöhnliche überschreiten, vielmehr die Besoldung oder Remuneration nach Maßgabe der Beschäftigung erhöht werden. Es versteht sich wohl von selbst; daß das alte Besolden der Schüler in den Seminarien künftighin wegfällt.

In diesen Seminarien, Kliniken, practischen Rechtscollegien u. s. w. wird eine gegenseitige Mittheilung zwischen Lehrer und Schüler auch hier eintreten, wo die Fähigkeit des Schülers bequem geprüft, seine Gabe zur Production versucht und ihm Anleitung zu den vielfachsten Arbeiten gegeben werden kann. Es wird selbst die Richtung seiner Fähigkeit erkannt werden und der Lehrer in Stand kommen können, z. B. den Kameralisten für dies oder jenes Fach besonders zu empfehlen; practische Talente und stiller Fleiß werden sich frei entwickeln und ausbilden können, die gewöhnlich dem Staate am nützlichsten sind und oft im Examen am wenigsten erkannt werden können. — Ew. — werden bemerken, daß wir auf allen Stufen die Examina ganz entfernt haben. Diese unnatürlichen Klippen glauben wir auf dem gesuchten Wege zur näheren Verbindung zwischen Lehrer und Lernenden überall vermeiden und selbst durch die gestattete Protestation an eine Examinationscommission, wo sich ein zurückgewiesener Abiturient beeinträchtigt glaubt, allen etwaigen Mißbrauch durch Vorurtheile

von Seiten der Lehrer, sowie durch die zur Entbindung von der Prüfung nothwendige Einstimmigkeit der Lehrer dem Mißbrauch durch Begünstigung begegnen zu können. Wir halten nach langen Erfahrungen die ängstliche und spannende Zeit des Lernens, die gewöhnlich zwischen die Universitäts- und Examinations- oder Accessistenzeit tritt, für die Periode, wo das Meiste in dem geistigen Leben der Jugend verdorben wird. Diese Zeit mit jener angestrengten und mechanischen Beschäftigung, die noch so oft zum großen Theile nutzlos ist, und die von den Studirenden selbst mit einer schroffen, aber leider bezeichnenden Benennung belegt wird, ersetzen wir mit der ruhigen Thätigkeit und der Uebung ohne Hast in diesem letzten Cursus der Academie. Zudem sind die Examina von jeher zwischen Extremen gefahren und es ist eine anerkannte Sache, daß unter hundert Examinatoren nicht einer ist, der die Kunst zu fragen verstände, und endlich hat man sich gar überzeugt, daß diejenigen, die oft das glänzendste Examen gemacht haben, gerade die Oberflächlichen waren, die von Allem Etwas und vom Einzelnen Nichts wußten. Das einseitige Talent ist dem Staate das wichtigste, weil es in dem Menschen das gewöhnlichste ist; dies zu erkennen, dies fortzubilden, dies an der gehörigen Stelle zu nützen, ist die Aufgabe einer weisen Verwaltung; dies einseitige Talent aber gerade wird durch das Examen nicht gefunden. Das Examen macht die Uebung des Gedächtnisses zum vorherrschenden Hülfsmittel des Studirenden; allein der Staat braucht kein Gedächtniß und kein Gedächtnißwerk in seinem Diener, sondern gesunden, practischen Blick und Urtheilsvermögen; ein glänzendes Examen besteht am ersten ein Ehrgeiziger und Ruhmsüchtiger, der sich zu kurzem Fleiße spornen kann, um nachher auf seinen Lorbeeren zu ruhen, allein der Staat braucht keinen Charlatanismus, sondern ruhigen, besonnenen, gleichmäßigen Fleiß und Gewissenhaftigkeit. Diese Eigenschaften werden nur im längeren Verkehr erkannt; und man mag daher die practischen

Collegien zu Examinatorien und Responsorien machen, um gleichsam den ganzen jährigen Cursus als eine dauernde Prüfung zu betrachten."

Wir wenden uns weiter zu den gelegentlichen Bemerkungen über Akademien, resp. Universitäten, die wir im 14. und 15. Theile von Herder's sämmtlichen Werken (zur Religion und Theologie) finden. Sie sprechen zunächst das Bedürfniß nach einer bessern Veranstaltung für die Heranbildung künftiger Geistlichen aus. Der junge Theolog muß weit sicherer und unmittelbarer auf sein Lehr- und Seelsorgeramt vorbereitet werden; er bedarf neben den rein theologischen Kenntnissen die Einführung in die medicinische Anthropologie, in die Literaturgeschichte. . . Das philosophische Studium betont Herder weniger, als Schleiermacher und Gervinus, obgleich auch der erstere sich ausdrücklich gegen die Betreibung einer bloßen Transcendentalphilosophie erklärt. („Vergeblicher für die Wissenschaft würde wohl nichts die Jünglinge in den schönsten Jahren vorzüglich beschäftigen, als eine Philosophie, die keine bestimmte Leitung für das künftige, wissenschaftliche Leben in allen Fächern gäbe, sondern höchstens diente, den Kopf aufzuräumen, was man ja schon an der gemeinen Mathematik rühmt" rc.). Es ist bekannt, mit welcher Heftigkeit Herder gegen Kant und gegen alle etwas unpopuläre philosophische Terminologie polemisirte. Diese Stimmung blickt auch durch das im Folgenden Beigebrachte hindurch. Herder sieht das Gespenst einer, zu leichtfertigem Raisonnement und zu tumultuirender Gesinnung verleitenden, Philosophie vor seiner Seele, ihm schwebt das Bild der französisch-englischen Freidenkerei und Umsturzideen vor Augen: mit aller Leidenschaftlichkeit bekämpft er das Eindringen von dergleichen in die Köpfe deutscher Studenten. Realien, wie sie auf den gelehrten Schulen getrieben werden, also außer den alten Sprachen noch Mathematik, Naturlehre, *Geschichte*, *Geographie*, sollen auch auf der Akademie (wie Herder die Universität bezeichnet) ihre gute Stätte finden. Schleiermacher und Gervinus

hatten die Universität als Zwischenstufe zwischen Schule und Akademie genommen und ihr vor Allem die Aufgabe einer allgemeinen wissenschaftlichen Anregung, einer philosophisch-encyklopädischen Bildung zugetheilt, Herder dagegen erklärt sie (die Akademie) für die eigentliche Fakultätsschule und nimmt dafür eine Ausdehnung des Gymnasialcursus, die Bildung einer Selecta, in Anspruch. In dieser Selecta sollen die Gymnasialfächer noch weiter ihre Stelle haben, außerdem aber möge man den Selectanern Geschichte der Philosophie vortragen und ihnen also hier ohngefähr dasjenige bieten, was Schleiermacher unbedingt in den Anfang des Universitätsstudiums verlegt wissen wollte. Herder hebt wohl mit gutem Grunde eine Reihe gelehrter Disciplinen heraus, die durchaus auf dem Wege des Schulunterrichts und nicht auf dem des bloßen Kathedervortrags gelernt werden müssen. Auch hinsichtlich der akademischen Freiheit weicht Herder von Schleiermacher ab, ja er hält es sogar für nothwendig, daß in der Zeit nach der Akademie die jungen Leute in Seminarien aufgenommen werden, um sie vor den Gefahren einer zu frühen Selbständigkeit zu bewahren. („Jünglinge, wenn sie die Universität verlassen, bleiben sie ohne Aufsicht? Traurig und gefährlich, wenn sie es blieben. Denn eben dies sind ihre Entscheidungsjahre, für Glück und Unglück. . . Alle Gesellschaften also, die fortdauern wollten, legten Seminarien an, auf welche sie, wie auf Pflanzstätten und Konservatorien ihrer selbst, den größten Fleiß, die sorgsamste Obhut wandten“ ꝛc.) Endlich läßt sich Herder wiederholt ziemlich scharf gegen die Unreife aus, mit der Viele die Akademie betreten. Wir lassen nun die einschlagenden Stellen selbst folgen.

„In der Natur der Seele gibt's keinen Sprung; im Lernen, von der Schule zur Akademie sollte er's auch so wenig als möglich werden. Das erste Jahr der Akademie soll also vorzüglich als ein fortgesetztes Gymnasien- oder Schuljahr betrachtet werden. Schulwissenschaften, d. i. Sprachen, Künste, physische Geographie,

Physik, Philosophie, Geschichte werden in ihm nur fortgesetzt, erhöhet, erweitert. (Diesem Wunsche Herders ist, nach Steffen's Berichten über die Kopenhagner Universität s. „Was ich erlebte“ II. Thl. p. 10 — einigermaßen entsprochen: „Es finden im 1. Studienjahr 3 von einander getrennte Prüfungen statt; durch das Examen philosophicum wird man in theoretischer und praktischer Philosophie, Mathematik und Physiologie examinirt; das Examen philologicum — im Unterschied von der philologischen Amtsprüfung so genannt—, ist bestimmt, eine Fortsetzung und weitere Ausbildung der Schulstudien zu veranlassen. Man wird im Lateinischen, Griechischen, Geschichte und Astronomie examinirt.“) Zu den sogenannten höhern Wissenschaften gibt's noch Zeit genug: sie können auch, wenn nicht außerordentliche Ursachen vorwalten, selten im ersten Jahr mit Nutzen getrieben werden. . . .

Philosophie sei dieses Jahr eine Hauptübung, und man vergesse nicht, daß man sie als Einleitung aller Wissenschaften, auch der künstlichen Theologie, lerne. . . .

Aus vielerlei Ursachen sind unsere Akademien nicht dazu eingerichtet, daß sie praktische Weise Einer Art, geschweige denn ausgebildete Theologen hervorbringen könnten, zu denen, wie mich dünkt, viel Weisheit des Lebens gehöret. Kinder kommen hinauf; unreife Jünglinge gehen meistens hinunter. In so kurzer Zeit lernen sie alles; haben also auch nach so kurzer Zeit alles gelernt, ohne Frage, ohne eindringenden einzelnen Unterricht, ohne Gespräch und Uebung. Dazu alles unter und durch einander gelernt, nachdem die Glocke schlug, nachdem der Lectionenzettel es ankündigte, nachdem der Professor Beifall hatte oder nahe wohnte. Und nicht immer in einer Form gelernt, die zum Vorbilde der Denkart des Jünglings, zu seiner Anwendung, Weisheit und Glückseligkeit diente: oft mit Gezänk und Gewäsch, verbrämt mit Zoten und Possen, die für einen Weisen, geschweige einen Lehrer der Jugend nicht gehören; oft mit scholastischer Spitzfindigkeit und kritischer Trockenheit, die für den größesten

Haufen der Hörenden schwerlich nutzbar sein möchte; endlich doch immer entfernt von praktischer Ansicht, vieljähriger Uebung und der goldnen geprüften Lebensweisheit, die sich nie aus Büchern, geschweige durch ein System erlernen läßt. Wir schicken alle unsere Gerechtigkeit über Land, sagt jene Fakultät, darum haben und üben wir selbst keine; von wie manchen anderen Fakultäten möchte dieß (ich spreche völlig ohne Neid und Mißgunst) gelten. „Wir schicken unsere Weisheit und Religion über Land; halbjährig kommen neue Zugvögel, die aufpicken, was wir ihnen vorwerfen und wieder wegziehen; wir reden uns aus, oder sie saugen uns aus, und in wenig Jahren werden wir, bei den ewigen Wiederholungen und Ausleerungen unserer selbst, veraltete dürre Gebeine.“ Das ist nun eben das traurige Schicksal unserer Akademien, das sich zum Theil nicht ändern läßt, zum Theil gewiß geändert werden wird, wenn unsern Kuratoren die Augen aufgehen und sie auch über Wissenschaft und Bildung der schönsten Jugendjahre menschlich denken lernen. Jetzt sucht jeder gute, insonderheit junge und muntere Lehrer gegen diese Austrocknung seiner Geistessäfte als seinen gefährlichsten Feind zu streben; und jeder Lehrling von feinen Sinnen wird weit entfernt sein, die enge akademische Form für das Wesen der Wissenschaft zu halten und sich diese von seinem Lehrer und Katheder unabtrennlich zu denken. Die Akademie ist ein Marktplatz, wo allerlei zum Verkauf steht, und wo er nun auch allerlei, Gutes und Schlimmes, erwischt hat; jetzt kehrt er in seine Heimath und denkt: wozu kann ich's anwenden? was habe ich erhandelt? . . . .

Ueber die Frage:

Ob nicht bei den Studirenden, welche sich dem Predigtamt widmen, das Beziehen der hohen Schulen als eine Nothwendigkeit ganz abzuschneiden? dagegen eine Veranstaltung zu machen sei, den hierzu erforderlichen genugsamen Unterricht selbigen durch eine bei Gymnasien hierzu zu machende Einrichtung geben zu lassen? Ein Gutachten.

1. Grund der Frage.

Der Frage scheinen zwei Rücksichten zum Grunde zu liegen, denen schwerlich widersprochen werden mag:

1) Die Erfahrung, daß junge Geistliche, wie sie jetzt auf Universitäten oft gebildet werden, selten so beschaffen sind, wie sie ihr künftiges Amt fordert. Sie haben vielleicht viel Unzweckhaftes, vielleicht auch gar ihrem zukünftigen Stande Widriges, nur nicht immer das Nutzbare gelernt, das doch allein dem Zweck ihres Studiums gemäß war. Oft haben sie gar, was sie auf dem Gymnasium lernten, auf der Universität verlernt, und eine Gestalt angenommen, in welcher man den ehemals Hoffnung gebenden Gymnasiasten kaum mehr erkennet. Diese Erfahrung auszumalen, wäre so nutzlos als traurig; genug! daß junge Leute, wie sie von der Akademie kommen, wenn sie sich mit diesem Ambitus theologischer Scienz plötzlich in ihr Amt versetzt sähen, sich in einer neuen andern Welt finden müßten, wo sie wenig von dem brauchen könnten, was sie gelernt, und Vieles nicht gelernt hätten, was sie brauchten; diese Disparate wird schwerlich jemand läugnen mögen. — Und nun

2) tritt eine andere Erfahrung hinzu, nämlich, daß kein Ort sei, wo sie es lernen können. Der Jurist, der Arzt eilt zu seinem Geschäft durch praktische Uebung, der Theolog bleibt sich selbst überlassen, fast ohne Aufsicht. Er wird Kinderlehrer oder studirt für sich allein. Keine wohlthätige Hand, die ihn leite, die das, was in ihm verschraubt ist, zurecht lenke, die ihn fortbilde, die ihn durch Uebung zum Manne mache, der er werden soll. Dazu keine Einrichtung, keine Anstalt! Die Gemeinen bekommen Lehrer, Aufseher, Führer, welche die Vorsteher der Kirche nie Gelegenheit genug gehabt haben, kennen zu lernen; noch weniger sind sie im Stande gewesen, sie während ihrer Kandidaturjahre zu leiten, zu bessern, fortzuleiten. — Fremde Religionsverwandte staunen, der Menschensinn und der Geist des Christenthums staunen

noch vielmehr. Bei diesem war Uebung, Uebung durch Grade, seine Grundeinrichtung; jener, der Menschensinn, fragt:

„Wir? künftige Lehrer ganzer Gemeinen ohne eigene praktisch gebildete Belehrung? künftige Führer der Gemeine ohne eigene Sitten und Führung? Und das zu unsern Zeiten, wo man's endlich muß einsehen lernen, daß auf eine weise Stimmung und auf eine verständige Führung der Gemüther viel, viel ankommt! Und daß am Ende doch, bei allen unsern Künsten, es niemand ist, der der Menge, zumal auf dem Lande, diese Stimmung zu geben vermag, als ein mit Ansehn begabter, verständiger Geistlicher."

Sehr verwildert müßte die Denkart eines Landes sein, die dies nicht einsähe, und diesen leeren wüsten Platz der Nichtbildung zukünftiger Geistlichen nicht mitleidig für die Gemeinen, grausenvoll für die zukünftige Menschheit fühlte. Daß also die Frage eine unparteiische Beherzigung wohl verdienet.

2. Stellung der Frage.

Universitäten gerade entgegengestellt wünschte ich nicht die Frage; denn

1) Universitäten sind da, zur Bildung zukünftiger Geistlichen sind ihre theologischen Lehrstühle gegründet; Landesherren stifteten und begabten sie zur Bildung künftiger Geistlichen, ihrer und sodann anderer Länder. Der Glanz, mit dem sie in der Ferne strahlen, die sogenannte allgemeine theologische Gelehrsamkeit, die Doctorhüte, die sie verleihen, sind ein rühmliches und von selbst kommendes Prachtgewand; ihr eigentlicher Zweck aber ist Nutzbarkeit, Nutzbarkeit für die Länder, die sie ernähern. Sollten sie mit der Zeitfolge von diesem Zweck abgewichen sein oder abweichen wollen (worüber ich nicht zu entscheiden habe), so führe man sie auf ihren ursprünglichen Zweck zurück. Man zeige ihnen die reelle, würdige Bestimmung, dazu sie gestiftet wurden: wenn dieß auf eine verständige, würdige, zweckmäßige Weise geschieht, kann es nicht anders als die beste Wirkung haben: denn keiner Fakultät in der

Welt kann es lieb sein, bloß als Trümmer einer verlebten Zeit, ohne gute oder ohne die beste Wirkung auf die gegenwärtige und zukünftige fortzudauern. Jemehr bei Wahl der Professoren nicht auf einen eitlen Ruhm von außen hinein oder von innen heraus, sondern auf praktische Nutzbarkeit zur Bildung junger Geistlichen, wie Land und Zeit sie fordert, geschehen würde: um so mehr machte sich diese Verjüngung alter theologischen Fakultäten von selbst. Sie blühten auf als nützliche Bäume des Landes, des Bodens, in dem sie gedeihen. . . .

3.

Es ist eine gemeine Klage, daß junge Leute zu früh und unreif auf die Akademie kommen. In Ansehung der meisten Subjekte ist diese Klage auch wahr. Gegen ältere Zeiten gerechnet sind manche Studiosi noch Kinder; und da der Verstand nicht vor Jahren kommt, so können sie die Akademie nicht anders als Kinder nutzen; sie fangen blind an, sie beten nach. Und was die Sitten betrifft, betragen sie sich oft kindisch; die Idee akademischer Freiheit berauscht sie; sie werden in Orden, in böse Gesellschaften hineingezwungen, zu thörichten Aufzügen und Aufrührern oft beinahe wider Willen verlocket und sehen zu spät ein, daß diese Kindereien ein Mißbrauch ihrer gefährlichen Freiheitsjahre waren. Jedem Vernünftigen fällt die Disparate zwischen dem Alter dieser akademischen Kinder und den Gefahren dieser akademischen Freiheitsplätze auf. „Wie? sagt er bei sich selbst, eben in den kritischen Jahren des menschlichen Lebens macht man unreife Jünglinge gesetzlos und schickt sie in einen beinahe ungezählten wilden Haufen?“ Und was die Wissenschaft betrifft, muß er sagen: „Wie? diese unreifen Sprößlinge sollen jetzt und auf einmal und durcheinander alle Wissenschaften empfangen? Wie die Stunde schlägt, soll ihnen jetzt diese, jetzt jene in buntem Gewirre eingeimpft werden? Entweder muß der Professor zu ihnen als zu den Kindern reden, oder, wenn er dieß vergißt, welche Verwirrung der Begriffe wird er in ihnen erregen?“

Nirgends fällt diese Disproportion mehr auf als im ersten akademischen Lehrjahre. Natürlich werden die Unerfahrneren dann am meisten gemißbraucht; ihr Freiheitsprivilegium ist noch nicht gebüßt, ihr Freiheitsrausch noch nicht ausgeschlafen. Und da dieß Jahr gerade der Philosophie bestimmt ist, so kömmt, zumal wenn diese aufweckend (revolutionär) vorgetragen wird, bei einem jungen Gemüth leicht alles in Brand, in Aufruhr. Der Professor, der ihnen zum allgemeinen Heil der Welt so unerhörte Sachen vorträgt, ist ein Mensch ohne Seinesgleichen; sie schwören auf seine Worte. Der abscheuliche Sektengeist mit allen seinen giftigen Folgen hat auf Akademien sein Nest; hier wird er ausgebrütet, genährt, erzogen und sodann in die Welt durch Zeitungen, Bücher, toll gemachte Jünglinge versendet. Sehr spät und durch eignen Schaden lernen sie einsehen, daß sie mit dieser Weisheit nicht fortkommen; oder sie lernen es nie. Die einmal angenommene Form, die gelernte, unverständliche Sprache klebt ihnen an, und sie verderben damit die Leute. Dazu kommt daß die meisten Wissenschaften, die im ersten akademischen Lehrjahr getrieben werden sollen, durch akademische Vorlesungen gar nicht, oder nicht recht gelernt werden können, weil sie Schulstudien sind. Hierher gehören

a) Sprachen. Hat Jemand sie grammatisch sowohl, als durch Aufsätze und Uebungen in der Schule nicht gelernt: in akademischen Collegiis wird er sie nicht lernen. Er muß privatissima nehmen, und dieß sind Schulstunden, dazu kostbare Schulstunden, und er bleibt dennoch ein Stümper.

b) Arithmetik und Geometrie. Sie lassen sich im akademischen Haufen nicht lernen: denn sie beruhen auf Anwendung und Uebung jedes einzelnen, der sie treibt.

c) Universalgeschichte. Im halbjährigen Kollegium wird sie ein schöner Diskurs, aus dem der Zuhörer nichts, als flach raisonniren lernt. Sie beruht auf Uebersicht der Begebenheiten in synchronistischer Zusammenstellung, also auf Tabellen und Chro-

nologie. Geographie ist ganz ein Schulstudium; sonst lernt man sie nie recht.

d) Logik, wenn sie brauchbar sein soll, ist scharfe Terminologie und Uebung. Ein Diskurs darüber verfliegt. Die Alten trieben Logik wie Mathematik, d. i. schulmäßig.

e) Metaphysik. Entweder ist sie Terminologie; und so kann sie besser auf Schulen gelernt werden; oder sie giebt von mancherlei Hypothesen Nachricht; und da wird sie, ohne Sektenhaß und Neid, durch eine gute Geschichte der Philosophie von der ältesten bis auf die neueste Zeit viel bildender und umfassender auf Schulen gelernt. Oder sie ist Psychologie; da tritt sie sehr lehrreich mit der Logik zusammen: denn diese ist ein praktischer Theil von ihr. Der Mensch kann sich selbst, d. i. seine Seelenkräfte und Neigungen nicht früh genug kennen lernen.

Ich will nicht hinzusetzen, daß manche für junge Theologen unentbehrliche Wissenschaft, z. B. Methode des Unterrichts, öffentlicher Vortrag u. s. selten und nicht immer gelehrt werden; daher jeder, der von der Akademie in den Unterricht anderer eintritt, sich erst eine Methode suchen muß. Meistens unterrichtet er, wie er unterrichtet ward, gut oder böse. Auch diese Wissenschaften sind also Schulstudien durch angewandte Vorbilder und eigene Uebung.

Aus allem ergiebt sich, daß viele Beschwerden abgethan, viele Mängel ersetzt werden, wenn man jedes Studium an seinen Platz stellt, und von der Akademie wegnimmt, was für sie eigentlich nicht gehöret.

4. Anstalt dagegen.

1) Man schicke die jungen Leute ein Jahr später auf die Universität, halte sie länger auf Schulen, erweitere den Kursus der Lektionen der Schule, und bringe alles dahin, was für Schulen gehöret. Dann werden junge Leute diese Lektionen gründlich, mit praktischer Uebung lernen; und zwar mit praktischer Uebung,

unter Verbesserung und Aufsicht; dann werden Gymnasien ihres Namens Gymnasium academicum werth.

2) Für diese akademischen Studien, die auf Schulen getrieben werden, muß ein Unterschied unter den Lernenden, also in Prima eine Selecta gemacht werden, in der die Jünglinge sich als academici betrachten und schätzen lernen. Als solche werden sie auch behandelt, und so wird ihnen das längere Verweilen auf der Schule nicht hart fallen; der Uebergang auf die Akademie wird sie nicht schwindelnd machen. Sie sind auf denselben bereitet, und treten (wenige Collegia ausgenommen) gleich zu ihrem Studium, als zum Geschäft ihres Lebens.

Die Lektionen, die in dieser akademischen Selecta gegeben und getrieben würden, wären:

1) Fortgesetzte Lesung der Griechen und Römer.
2) Ausarbeitungen und Aufsätze zur Bildung der Denk- und Schreibart, die unentbehrlich sind, und zu denen es auf der Universität fast keine Gelegenheit giebt, indem man da nur höret.
3) Fortgesetzte ebräische Lektüre.
4) Fortgesetzte Mathematik, Physik und Naturgeschichte.
5) Fortgesetzte Universal- und Staatengeschichte.
6) Logik und Metaphysik, letzte mit der Geschichte der Philosophie verbunden.
7) Rhetorik und Deklamation, zu denen es auf der Akademie fast gar keine Gelegenheit giebt.
8) Examinatoria über alle vorhergehenden, ohne welche dem Jüngling alles eingepackt bleibt, und die auf der Universität nach jetziger Einrichtung ganz fehlen.

5. Gutes, was durch diese Einrichtung bewirkt würde.

Dieß sagt sich selbst: denn

1) bekommen die Jünglinge dadurch ein sicheres Fundament der Wissenschaft, der Geschicklichkeit der Denk- und Schreibart zum Gebrauch ihres ganzen Lebens. Was man hievon in Schulen nicht lernt, lernt man selten auf Universitäten.

2) Auf diese kämen sie nicht nur bereiteter und fester, sondern auch sicherer vor Gefahren. Sie schritten gleich zu ihrem Berufstudium, und vergäßen bei ihm die Lust, philosophisch zu tumultuiren.

3) Für Arme, deren die größere Zahl ist, wäre diese Einrichtung eine große Wohlthat; sie ersparten auf der Universität ein ganzes Jahr Zeit und Unterhalt, auch Aufwand für die Collegia. . . Der Theolog könnte seine Hauptwissenschaft sodann sehr gut in zwei Jahren vollenden. . . .

4) Wer sich einer Hülfswissenschaft, z. B. der Philologie, Mathematik, Philosophie u. s. ex professo widmen wollte, könnte sich ihrer sodann ganz und sogleich widmen; er hätte sie auf der Schule schon im Innern kennen gelernt, und könnte eigentlich in ihr ad altiora schreiten.

5) Keinem Theologen wäre damit untersagt, aus der philosophischen Fakultät mitzunehmen, woran es ihm noch fehlte; ja es wäre gut, daß jedem einige allgemein nützliche Collegia z. B. Anthropologie, u. a. zu hören zur Pflicht gemacht würde. Das kann er aber immer während der zwei Jahre neben seinen theologischen collegiis auch. An nützlichem Fleiß, ohne Aufwand hätte er ein Jahr gewonnen, und dem philosophischen Revolutions- und Ordensjahr wäre er entkommen: eine zweifach schätzbare Wohlthat.

6. Einwendungen, die dagegen gemacht werden können.

1) „Man derogire der Universität, wo eine Landesuniversität ist.“ Allein

a) Eine Schwalbe macht keinen Sommer. Ein kleines Land mit wenigen armen Theologen macht einer berühmten Universität dadurch einen äußerst unmerklichen Abgang.

b) Professoren sind eigentlich nicht da, Schulstudien, sondern höhere Wissenschaften zu lehren, und es muß ihnen selbst zur Last sein, Knabenelemente zu wiederholen. Wären also alle Gymnasien Deutschlands so eingerichtet, wie ich dieses wünschte,

so müßte ein Professor der Universität sagen: „desto besser! nun kann ich lesen, wie und für wen mir zu lesen anständig ist. Ich kann die Wissenschaft selbst fortbringen, erhöhen, befördern.“

2) Man nehme den Jünglingen Ein Jahr akademischen Unterrichts: drei Jahre sind kaum hinreichend u. s. w. Allein

a) Man raubt ihnen kein Jahr, sondern translocirt es, und giebt es ihnen mit Ersatz auf einer angemesseneren Stelle wieder.

b) Niemand wehrt den Begüterten, daß sie nicht drei oder mehrere Jahre auf Universität bleiben, oder gar mehrere Universitäten sehen; hier ist nur von dem die Rede, was von Aermern gefordert wird. . . .

c) Wohl aber ist klar zu zeigen, daß zum ordentlichen theologischen Kursus für einen, der Prediger werden will, zwei Jahre zureichen, wenn das vorhergegangen ist, wodurch er zur Akademie bereitet werden soll, und er seine Jahre wohl vollendet. Denn diese Studien sind:

1) Dogmatik und Dogmengeschichte.
2) Moral.
3) Einleitung ins Alte und Neue Testament.
4) Exegetische Vorlesungen über einige Bücher der Bibel.
5) Kirchengeschichte.

Noch setze ich hinzu, was einem Theologen äußerst nothwendig ist:

6) Medicinische Anthropologie.
7) Literaturgeschichte, und wenn er
8) und 9) eine oder zwei Lieblingswissenschaften neben an hätte; wenn er seine Zeit wohl anwendet, kommt er doch aus. Ein wohl zubereiteter junger Mann lernt mehr in zwei Jahren als unzubereitete in zehn Jahren lernen. Selbst die Philologie und Philosophie werden, wenn sie ihm lieb sind, ihre Plätze finden.“

Indem wir auf ein weiteres Eingehen auf die, das Universitätswesen betreffende, Literatur vorläufig verzichten, behalten wir uns zugleich das Wiederaufnehmen des hier abgerissenen Fadens vor, um namentlich die Unterschiede der Universitätseinrichtungen

in den verschiedenen Ländern und für die verschiedenen Confessionen (hierüber giebt z. B. Schleiermacher in seiner Erziehungslehre höchst interessante Winke, indem er u. A. die evangelischen Universitäten Deutschlands mit seinen katholischen und dann mit den englischen Hochschulen vergleicht) eingehend zu betrachten.

Wir werden dann namentlich auch auf Werke, wie die von Steffens (Teutschlands protestantische Universitäten), Erdmann (Vorlesungen über akademisches Leben und Studium), F. A. Wolf (über Erziehung, Schule, Universität, herausgegeben von Körte), Bernhardi (Ansichten über die Organisation der gelehrten Schulen Nr. V.: wie kann eine Schule in das Gebiet der Universität überstreifen?), Tittmann (über die Bestimmung des Gelehrten und seine Bildung durch Schule und Universität), Froriep, Thiersch, Scheidler u. A. eingehen, um eine möglichst erschöpfende historische Uebersicht über die „Pädagogik der Universitäten" zu bieten. — (Ein Vorhaben, zu dessen Durchführung ich mir übrigens die freundliche Unterstützung aller Derjenigen erbitte, welche ein Interesse an dieser Sache nehmen.)

Nur Eines möchten wir hier noch mittheilen, was zur Beleuchtung der Frage über das philosophische Studium auf den Universitäten einen immerhin „interessanten" Beitrag liefern dürfte. Es sind Schopenhauer's Ansichten über „Universitätsphilosophie," die wir in den Parerga und Paralipomena; sämmtliche Werke Band 7, p. 132 f. ausgesprochen finden und deren wesentlicher Inhalt sich etwa in Folgendem zusammendrängen läßt: „Damit, daß die Philosophie auf Universitäten gelehrt wird, erhält dieselbe eine öffentliche Existenz. . . Dadurch wird stets von Neuem ihr Dasein in Erinnerung gebracht. . . Der Hauptgewinn — wird sein, daß mancher junge und fähige Kopf mit ihr bekannt gamacht und zu ihrem Studio auferweckt wird. Inzwischen würde der zu ihr Befähigte . . . sie auch auf anderen Wegen antreffen. . . Einen Solchen . . wird jedes Buch . . eines ächten Philosophen . . mächtiger . . anregen, als der

Vortrag eines Katheberphilosophen. . . Auch sollte auf den Gymnasien der Plato fleißig gelesen werden, als welcher das wirksamste Erregungsmittel des philosophischen Geistes ist. Ueberhaupt . . bin ich allmälig der Meinung geworden, daß der erwähnte Nutzen der Katheberphilosophie von dem Nachtheil überwogen werde, den die Philosophie als Profession der Philosophie als freier Wahrheitsforschung, oder die Philosophie im Auftrage der Regierung der Philosophie im Auftrage der Natur und der Menschheit bringt. . . Die Professoren der Philosophie sollen (gleich denjenigen der anderen Wissenschaften) zwar auch lehren, was wahr und richtig ist: aber eben dieses muß im Grunde und im Wesentlichen das Selbe sein, was die Landesreligion auch lehrt. . . Man sieht, . . daß in der Universitätsphilosophie die Wahrheit nur eine sekundäre Stelle einnimmt . . sie soll in der Hauptsache nur eine Paraphrase und Apologie der Landesreligion sein. Den unter diesen Beschränkungen Lehrenden bleibt sonach nichts Anderes übrig, als nach neuen Wendungen und Formen zu suchen, unter welchen sie den in abstrakte Ausdrücke verkleideten und dadurch fade gemachten Inhalt der Landesreligion aufstellen, der alsdann Philosophie heißt . . es wird von diesen (um ihrer Existenz willen sich beschränken lassenden) Universitätsphilosophen das tiefbewegte Gemüth eines wirklichen Philosophen, dessen ganzer und großer Ernst im Aufsuchen eines Schlüssels zu unserm, so räthselhaften wie mißlichen, Dasein liegt, zu den mythologischen Wesen gezählt . . Fichte's Schicksal liefert zu dem Gesagten einen Beleg (obwohl — nach Schopenhauer — Fichte Sophist und kein Philosoph war). . . Das Vorgeben unbefangener Wahrheitsforschung, mit dem Entschluß, die Landesreligion zum Resultat, ja zum Maßstabe und zur Kontrole derselben zu machen, ist unerträglich, und eine solche, an die Landesreligion, wie der Kettenhund an die Mauer, gebundene Philosophie ist nur das ärgerliche Zerrbild der höchsten und edelsten Bestrebung der Menschheit. . .

138. Der eigentliche und wahre Zweck der Universitätsphilosophie läuft darauf hinaus, daß die künftigen Juristen, Aerzte, Theologen, Schulmänner auch im Innersten ihrer Ueberzeugungen diejenige Richtung erhalten, welche den Absichten ihrer Regierungen angemessen ist. . .

147. Ich neige mich mehr und mehr zu der Meinung, daß es für die Philosophie heilsamer wäre, wenn sie aufhörte, ein Gewerbe zu sein, und nicht mehr im bürgerlichen Leben, durch Professoren repräsentirt, aufträte.

[p. 151.

Pour nous, Messieurs, nous avons l'habitude
De rédiger au long, de point en point,
Ce qu'on pensa, mais nous ne pensons point.

Volt.]

171. Wenn es überhaupt eine Philosophie geben soll, d. h. wenn es dem menschlichen Geiste vergönnt sein soll, seine höchsten und edelsten Kräfte dem . . wichtigsten aller Probleme zuwenden zu dürfen, so kann dies nur dann . . geschehen, wenn die Philosophie allem Einfluß des Staates entzogen bleibt . . des Aufwandes für Professuren derselben kann er sich überhoben achten.

Oeffentliche Lehrstühle gebühren allein den bereits geschaffenen, wirklich vorhandenen Wissenschaften . . aber eine Wissenschaft, die noch gar nicht existirt, die ihr Ziel noch nicht erreicht hat, nicht ein Mal ihren Weg sicher kennt, . . eine solche Wissenschaft durch Professoren lehren zu lassen, ist eigentlich absurd. . .

186. . . blos das Interesse der Philosophie betreffend, halte ich für wünschenswerth, daß aller Unterricht in derselben auf Universitäten streng beschränkt werde auf den Vortrag der Logik, als einer abgeschlossenen und streng beweisbaren Wissenschaft, und auf eine ganz succincte vorzutragende und durchaus in Einem Semester von Thales bis Kant zu alsolvirende Geschichte der Philosophie, damit sie, in Folge ihrer Kürze und Ueber-

sichtlichkeit, den eignen Ansichten des Herrn Professors möglichst wenig Spielraum gestatte. . . Daher möchte ich den Kathedervortrag beschränken auf den Zweck einer allgemeinen Orientirung auf dem Felde der bisherigen philosophischen Leistungen, mit Beseitigung aller Ausführungen, wie auch aller Pragmaticität der Darstellung." . .

Wir scheiden aber von diesem Capitel mit der Ueberzeugung, daß die Frage über die Universitäten eine, das wohl der Staaten so tief berührende sei, daß man alle Ursache hat, sie von Zeit zu Zeit — namentlich auch höchsten Ortes — wieder vorzunehmen. Dabei dürfte die Rücksicht auf alle gewichtigen Stimmen der Eingeweihten, die ernstlich über die Sache nachgedacht haben, eine der, zu geschickter Behandlung derselben am sichersten führenden, sein.

Fichte's pädagogischer Idealismus.

Wir haben uns bemüht, im Folgenden alle diejenigen Stellen aus Fichte's Reden an die deutsche Nation zusammenzustellen, welche theils eine Kritik des Erziehungswesens seiner Zeit, theils die pädagogischen Ideen enthalten, aus deren Realisirung allein der für Deutschlands Größe begeisterte Denker die Rettung und Wiederherstellung deutscher nationaler Größe ableiten zu dürfen meinte. Gegenüber der fortdauernden Unterschätzung des gesammten Erziehungswesens, gegenüber der Gleichgültigkeit, welche pädagogische Theorien noch immer erfahren müssen, erscheint offenbar die frische Begeisterung, mit welcher Fichte an die Lösung pädagogischer Fragen herantritt, als ein erquickendes Bad für alle Diejenigen, in deren Bewußtsein sich die warme Sympathie für

die eigene Nation, so wie dann weiter für die ganze Menschheit identificirt hat mit einem unstillbaren Verlangen, auf dem concreten Wege der Erziehung die wahren und ewigen Ideale des menschlichen Lebens zu erreichen. Dergleichen in die Tiefe gehende, aus edler Begeisterung entsprungene — wenn gleich schwer zu erreichende — Probleme verdienen immer von Neuem der zu intellectueller Schlaffheit und ethischem Indifferentismus aufgelegten Masse der Gewohnheitshelden zur Aufrüttelung vorgeführt zu werden.

„Man muß . . der bisherigen Erziehung zugestehen, daß sie nicht ermangelt, irgend ein Bild von religiöser, sittlicher, gesetzlicher Denkart, und von allerhand Ordnung und guter Sitte, vor das Auge ihrer Zöglinge zu bringen, auch daß sie hie und da dieselben getreulich ermahnt habe, jenen Bildern in ihrem Leben einen Abdruck zu geben; aber mit höchst seltenen Ausnahmen, (die somit (?) nicht durch diese Erziehung begründet waren, indem sie sodann an allen durch diese Bildung hindurchgegangenen, und als die Regel, hätten eintreten müssen (?), sondern die durch andere Ursachen herbeigeführt worden,) . . . haben die Zöglinge dieser Erziehung insgesammt nicht jenen sittlichen Vorstellungen und Ermahnungen, sondern sie haben den Antrieben ihrer, ihnen natürlich, und ohne alle Beihilfe der Erziehungskunst, erwachsenden Selbstsucht, gefolgt; zum unwidersprechlichen Beweise, daß diese Erziehungskunst zwar wohl das Gedächtniß mit einigen Worten und Redensarten und die kalte und theilnehmungslose Phantasie mit einigen matten und blassen Bildern anzufüllen vermocht, daß es ihr aber niemals (?) gelungen, ihr Gemälde einer sittlichen Weltordnung bis zu der Lebhaftigkeit zu steigern, daß ihr Zögling von der heißen Liebe und Sehnsucht dafür, und von dem gesunden Affekte, der zur Darstellung im Leben treibt, und vor welchem die Selbstsucht abfällt, wie welkes

Laub, ergriffen worden; daß somit diese Erziehung weit davon entfernt gewesen sei, bis zur Wurzel der wirklichen Lebensregung und Bewegung durchzugreifen, und diese zu bilden, indem diese vielmehr, unbeachtet von der blinden und ohnmächtigen, allenthalben wild aufgewachsen sei, wie sie gekonnt habe, zu guter Frucht bei wenigen durch Gott begeisterten (?), zu schlechter bei der großen Mehrzahl. . . Der Strenge nach wäre . . die bisherige Erziehung auf keine Weise die Kunst der Bildung zum Menschen gewesen, wie sie . . oft ihre Ohnmacht, durch die Forderung, ihr ein natürliches Talent, oder Genie, als Bedingung ihres Erfolgs voraus zu geben, freimüthig gestanden; . . das ermangelnde Durchgreifen bis in die Wurzel der Lebensregung und Bewegung hätte diese neue Erziehung der bisherigen hinzuzufügen, und wie die bisherige höchstens etwas am Menschen, so hätte diese den Menschen selbst zu bilden, und ihm Bildung keineswegs, wie bisher, zu einem Besitzthume, sondern vielmehr zu einem persönlichen Bestandtheile des Zöglings zu machen."

51. „Um die von mir gedachte, neue Erziehung noch schärfer zu bezeichnen, (sage ich): . . in diesem Anerkennen, in diesem Rechnen auf einen freien Willen des Zöglings liegt der erste Irrthum der bisherigen Erziehung und das deutliche Bekenntniß ihrer Ohnmacht. . . Denn indem sie bekennt, daß nach aller ihrer kräftigsten Wirksamkeit der Wille dennoch frei, d. h. unentschieden schwankend zwischen gutem und bösem bleibe, bekennt sie, daß sie den Willen, und da dieser die eigentliche Grundwurzel des Menschen selbst ist, den Menschen selbst zu bilden, durchaus weder vermöge, noch wolle oder begehre, und daß sie dies überhaupt für unmöglich halte. Dagegen wird die neue Erziehung gerade darin bestehen müssen, daß sie auf dem Boden, dessen Bearbeitung sie übernähme, die Freiheit des Willens gänzlich vernichtete, und dagegen strenge Nothwendigkeit der Entschließungen, und die Unmöglichkeit des entgegengesetzten

in dem Willen hervorbrächte, auf welchen Willen man nunmehro sicher rechnen und auf ihn sich verlassen könnte.

Alle Bildung strebt an die Hervorbringung eines festen bestimmten und beharrlichen Seins, das nun nicht mehr wird, sondern ist, und nicht anders sein kann, denn so wie es ist! . . hätte sie ein solches Sein nicht hervorgebracht, so wäre sie eben noch nicht vollendet. Wer sich noch ermahnen muß, und ermahnt werden, das Gute zu wollen, der hat noch kein bestimmtes, und stets bereit stehendes Wollen, sondern er will sich dieses erst jedesmal im Falle des Gebrauchs machen; wer ein solches festes Wollen hat, der will, was er will, für alle Ewigkeit, und er kann in keinem möglichen Falle anders wollen, denn also wie er eben will; für ihn ist die Freiheit des Willens vernichtet, und aufgegangen in der Nothwendigkeit. Dadurch eben hat die bisherige Zeit gezeigt, daß sie von Bildung zum Menschen weder einen rechten Begriff, noch die Kraft hatte, diesen Begriff darzustellen, daß sie durch ermahnende Predigten die Menschen bessern wollte, und verdrießlich ward, und schalt, wenn diese Predigten nichts fruchteten. Wie konnten sie doch fruchten? Der Wille des Menschen hat schon vor der Ermahnung, und unabhängig von ihr, seine feste Richtung (?); stimmt diese zusammen mit deiner Ermahnung, so kommt die Ermahnung zu spät, und der Mensch hätte auch ohne dieselbe gethan, wozu du ihn ermahnest, steht sie mit derselben im Widerspruch, so magst du ihn höchstens einige Augenblicke betäuben. . . Willst du etwas über ihn vermögen, so mußt du mehr thun, als ihn bloß anreden, du mußt ihn machen, ihn also machen, daß er gar nicht anders wollen könne, als du willst, daß er wolle. . . Diesen festen . . Willen muß die neue Erziehung hervorbringen nach einer sicheren und ohne Ausnahme wirksamen Regel; sie muß selber mit Nothwendigkeit erzeugen die Nothwendigkeit, die sie beabsichtigt. . . Aus den Händen (der geistigen Natur) dieser dunklen, und nicht zu berechnenden Kraft nun soll hinfüro die Ausbildung zum

Menschen unter die Botmäßigkeit einer besonnenen Kunst gebracht werden, die an allem ohne Ausnahme, was ihr anvertraut wird, ihren Zweck sicher erreiche, oder, wo sie ihn etwa nicht erreichte, wenigstens weiß, daß sie ihn nicht erreicht hat, und daß somit die Erziehung noch nicht geschlossen ist. Eine sichere und besonnene Kunst, einen festen und unfehlbaren guten Willen im Menschen zu bilden, soll also die von mir vorgeschlagene Erziehung sein. . .

. . . Der Mensch kann nur dasjenige wollen, was er liebt. . . wir müssen in den Gemüthern aller, die wir zu unserer Nation rechnen wollen, eine . . Liebe begründen, die unmittelbar auf das Gute, schlechtweg als solches, . . gehe. . . Diese Liebe trägt die Gestalt des Wohlgefallens an dem Guten: eines so innigen Wohlgefallens, daß man dadurch getrieben werde, es in seinem Leben darzustellen. Dieses innige Wohlgefallen . . hätte die neue Erziehung als festes . . Sein ihres Zöglings hervorzubringen; . . worauf denn dieses Wohlgefallen durch sich selbst den unwandelbar guten Willen desselben Zöglings als nothwendig begründet würde. . .

Ein Wohlgefallen, das da treibet, einen gewissen Zustand der Dinge, der in der Wirklichkeit nicht vorhanden ist, hervorzubringen in derselben, setzt voraus ein Bild dieses Zustandes, das vor dem wirklichen Sein desselben vorher dem Geiste vorschwebt, und jenes zur Ausführung treibende Wohlgefallen auf sich ziehet. Somit setzt dieses Wohlgefallen in der Person, die von ihm ergriffen werden soll, voraus, das Vermögen, selbstthätig dergleichen Bilder, die unabhängig seien von der Wirklichkeit, und keineswegs Nachbilder derselben, sondern vielmehr Vorbilder, zu entnehmen. . . (Die Fähigkeit zur Hervorbringung solcher Bilder müßte vor Allem die neue Erziehung anstreben.)"

p. 61. „Wir haben hieran ein . . untrügliches Kennzeichen der wahren Erziehung gefunden, dies, daß ohne alle Rücksicht auf die Verschiedenheit der natürlichen Anlagen und ohne alle Ausnahme

jedweder Zögling, an den diese Erziehung gebracht wird, rein um des Lernens selbst willen . . lerne.

p. 62. Die(se) eigne Thätigkeit des Zöglings in irgend einem (uns bekannten) Punkte nur erst anzuregen, ist das erste Hauptstück der Kunst (der Erziehung). Ist dieses gelungen, so kommt es nur noch darauf an, die angeregte (Thätigkeit) von diesem Punkte aus immer im frischen Leben zu erhalten. . . (Es ist ein ewiges . . Grundgesetz der geistigen Natur des Menschen, daß er geistige Thätigkeit unmittelbar anstrebe). . . .

p. 65. Eigentlich . . und unmittelbar geht die neue Erziehung nur auf Anregung regelmäßig fortschreitender Geistesthätigkeit. . .

p. 67. . . Dieser (neuen) Erziehung entsteht . . gleich bei ihrem Beginnen eine wahrhaft über alle Erfahrungen erhabene, übersinnliche, streng nothwendige, und allgemeine Erkenntniß, die alle nachher mögliche Erfahrung schon im Voraus unter sich befaßt. Dagegen ging der bisherige Unterricht in der Regel nur auf die stehenden Beschaffenheiten der Dinge, wie sie eben ohne daß man einen Grund dafür angeben könne, seien, und geglaubt, und gemerkt werden müßten; also auf ein bloß leidendes Auffassen durch das lediglich im Dienste der Dinge stehende Vermögen des Gedächtnisses, wodurch es überhaupt gar nicht zur Ahndung des Geistes, als eines selbstständigen, und uranfänglichen Princips der Dinge selber, kommen konnte.

p. 68. Das Gedächtniß, wenn es allein und ohne irgend einem andern geistigen Zweck dienen zu sollen, in Anspruch genommen wird, ist vielmehr ein Leiden des Gemüths, als eine Thätigkeit desselben, und es läßt sich leicht einsehen, daß der Zögling dieses Leiden höchst ungern übernehmen werde.

p. 70. Nur die Entwickelung der geistigen Thätigkeit durch den Unterricht ist es, die da Lust an der Erkenntniß, rein als solcher hervorbringt, und so auch das Gemüth der sittlichen Bildung

offen erhält; dagegen lähmt und tödtet das bloß leidende Empfangen die Erkenntniß. . .

p. 71. Der Zögling der neuen Erziehung, lernt, von seiner Liebe getrieben, viel, und da er Alles in seinem Zusammenhange faßt, und das Gefaßte unmittelbar durch ein Thun übt, dieses Viele richtig und unvergeßlich. Doch dieß ist nur Nebensache. Bedeutender ist, daß durch diese Liebe sein Selbst erhöhet, und eine ganz neue Ordnung der Dinge, in welche bisher nur wenige von Gott begünstigte von ohngefähr kamen, besonnen, und nach einer Regel eingeführt wird. Ihn treibt eine Liebe, die durchaus nicht auf irgend einen sinnlichen Genuß ausgeht, indem dieser, als Antrieb, für ihn gänzlich schweigt, sondern auf geistige Thätigkeit. . . Diese Weise der geistigen Bildung ist die unmittelbare Vorbereitung zu der sittlichen.

p. 72. Der Zögling muß von Anbeginn an ununterbrochen, und ganz unter dem Einflusse dieser neuen Erziehung stehen. . .

p. 74. . . Die schon früher an anderen Gegenständen geübte geistige Thätigkeit des Zöglings muß angeregt werden, ein Bild von der gesellschaftlichen Ordnung der Menschen, sowie dieselbe nach dem Vernunftgesetz schlechthin sein soll, zu entwerfen.

p. 75. Der Zögling (der neuen Erziehung) ist also von brennender Liebe für eine solche (vernunftgemäße) Ordnung der Dinge ergriffen, daß es ihm, der Leitung der Erziehung entlassen, und selbstständig hingestellt, schlechterdings unmöglich ist, diese Ordnung nicht zu wollen, und nicht aus allen seinen Kräften für die Behinderung derselben zu arbeiten. . .

p. 76. Ohne Zweifel werden die Zöglinge (der neuen Erz.), ob wohl abgesondert von der schon erwachsenen Gemeinheit, dennoch unter einander selbst in Gemeinschaft leben, und so ein abgesondertes und selbst für sich bestehendes Gemein-Wesen bilden, das seine genau bestimmte, in der Natur der Dinge gegründete, und von der Vernunft durchaus geforderte Verfassung habe. . .

Das allererste Bild einer geselligen Ordnung, zu dessen Entwerfung der Geist des Zöglings angeregt werde, sei dieses der Gemeine, in der er selbst lebt, also, daß er innerlich gezwungen sei, diese Ordnung Punkt für Punkt also sich zu bilden, wie sie wirklich vorgezeichnet ist. . .

p. 78. Die Verfassung muß (in dieser Gemeine der Zöglinge) so eingerichtet sein, daß der Einzelne für das Ganze, nicht bloß unterlassen müsse, sondern daß er für dasselbe auch thue, und handelnd leisten könne. . .

p. 81. Das . . Wesen der neuen Erziehung besteht darin, daß sie die besonnene und sichere Kunst sei, den Zögling zu reiner Sittlichkeit zu bilden. . .

Zwar bildet diese Erziehung auch den Geist ihres Zöglings; und diese geistige Bildung ist sogar ihr erstes, mit welchem sie ihr Geschäft anhebt. Doch ist diese geistige Entwickelung nicht erster, und selbstständiger Zweck, sondern nur das bedingende Mittel, um sittliche Bildung an den Zögling zu bringen. Inzwischen bleibt auch diese nur gelegentlich anerworbene geistige Bildung ein aus dem Leben des Zöglings unaustilgbarer Besitz und die ewig fortbrennende Leuchte seiner sittlichen Liebe. . .

p. 84. Die neue Erziehung muß den Zögling aber auch leiten, ein Bild jener übersinnlichen Weltordnung, . . die da ewig ist, . . in dem Gedanken zu entwerfen mit . . Selbstthätigkeit. .

p. 86. Die Erziehung zur wahren Religion ist . . das letzte Geschäft der neuen Erziehung. . .

p. 89. . . Das noch zarte Alter des Menschen soll erhalten werden in der Unbefangenheit und im ruhigen Glauben an sein Geschlecht. Die Erkenntniß seiner Tücken bleibe vorbehalten der eignen Erfahrung des gereiften und befestigten Alters.

p. 91. Die neue Erziehung ist nicht bloß die Kunst, den Zögling zu reiner Sittlichkeit zu bilden, sondern den ganzen Menschen durchaus und vollständig zum Menschen zu bilden. Hierzu gehören zwei Hauptstücke, zuerst in Absicht der Form,

daß der wirkliche lebendige Mensch, bis in die Wurzel seines Lebens hinein, keineswegs aber der bloße Schatten und Schemen eines Menschen gebildet werde, sodann in Absicht des Inhalts daß alle nothwendigen Bestandtheile des Menschen ohne Ausnahme und gleichmäßig ausgebildet werden. Diese Bestandtheile sind Verstand und Willen, und die Erziehung hat zu beabsichtigen die Klarheit des ersten, und die Reinheit des zweiten. . .

p. 105. Wenn wir, als allererste Voraussetzung der neuen Erziehung aufstellen, daß in der Wurzel des Menschen ein reiner Wohlgefallen am Guten sei, und daß dieser Wohlgefallen so sehr entwickelt werden könne, daß es dem Menschen unmöglich werde, das für gut erkannte zu unterlassen . .; so hat, dagegen die bisherige Erziehung nicht bloß angenommen, sondern auch ihre Zöglinge von früher Jugend an belehrt, theils, daß dem Menschen eine natürliche Abneigung gegen Gottes Gebote beiwohne, theils, daß es ihm schlechthin unmöglich sei, dieselben zu erfüllen. . .

p. 197. Der vernunftgemäße Staat läßt sich nicht durch künstliche Vorkehrungen aus jedem vorhandenen Stoffe aufbauen, sondern die Nation muß zu demselben erst gebildet, und heraufferzogen werden. Nur diejenige Nation, welche zuförderst die Aufgabe der Erziehung zum vollkommenen Menschen, durch die wirkliche Ausübung, gelöst haben wird, wird sodann auch jene des vollkommenen Staats lösen.

p. 199. Beide (Philosophie und Erziehungskunst) greifen in einander, und sind, eins ohne das andere, unvollständig und unbrauchbar.

p. 289. Der neuen Erziehung ist nur die Welt, die durch das Denken erfaßt wird (nicht die Sinnenwelt), die wahre, und wirklich bestehende Welt; in diese will sie ihren Zögling sogleich . . einführen. An diese Welt allein will sie seine ganze Liebe, und sein ganzes Wohlgefallen binden . . Durch die neue Erziehung soll in der Menschheit, ja bald in der Allheit, allein

der Geist leben. . . Dieser zu erzeugende Geist führt die höhere Vaterlandsliebe, das Erfassen seines irdischen Lebens als eines ewigen, und des Vaterlandes, als des Trägers dieser Ewigkeit . . als einen seiner nothwendigen Bestandtheile unmittelbar in sich selber.

p. 292. Die neue Erziehung soll sich an den von Pestalozzi erfundenen . . Unterrichtsgang anschließen.

p. 311. Die Anführung des Zöglings, zuerst seine Empfindungen, sodann seine Anschauungen sich klar zu machen, mit welcher eine folgegemäße Kunstbildung seines Körpers Hand in Hand gehen muß, ist der erste Haupttheil der neuen deutschen National-Erziehung. . .

p. 312. Dieser ganze (I.) Theil der Erziehung ist nur Mittel und Vorübung zu dem zweiten wesentlichen Theile derselben, der bürgerlichen und religiösen Erziehung. . .

p. 314. Es müsse niemals das Erkenntnißvermögen des Zöglings angeregt werden, ohne daß die Liebe für den erkannten Gegenstand es zugleich werde, indem außerdem die Erkenntniß todt, und ebenso niemals die Liebe, ohne daß sie der Erkenntniß klar werde, indem außerdem die Liebe blind bleibe: ist einer der Hauptgrundsätze der von uns vorgeschlagenen Erziehung. . . Die Anregung und Entwickelung dieser Liebe nun knüpft sich an den folgegemäßen Lehrgang am Faden der Empfindung und der Anschauung von selbst. . . Das Kind hat einen natürlichen Trieb nach Klarheit und Ordnung; dieser wird in jenem Lehrgang immerfort befriedigt und erfüllt so das Kind mit Freude und Lust. . . Dies ist die Liebe, wodurch jeder einzelne an die Welt des Gedankens geknüpft wird, das Band der Sinnen- und Geisterwelt überhaupt. Durch diese Liebe entsteht . . die leichte Entwickelung des Erkenntnißvermögens. . .

Noch aber giebt es eine andere Liebe, diejenige, welche den Menschen an den Menschen bindet, und alle Einzelne zu einer

innigen Vernunftgemeine dergleichen Gesinnung verbindet. Wie jene die Erkenntniß, so bildet diese das handelnde Leben. . .

p. 316. Die gewöhnliche Annahme, daß der Mensch von Natur selbstsüchtig sei . . und daß es allein die Erziehung (NB. die Gnade Gottes, die Erlösung durch Christus??) sei, die demselben eine sittliche Triebfeder einpflanze, gründet sich auf eine sehr oberflächliche Beobachtung, und ist durchaus falsch . . Wie sollte doch die Erziehung vermögen, jemals Sittlichkeit in das Kind hineinzubringen, wenn diese nicht ursprünglich, und vor aller Erziehung vorher in demselben wäre? . . sie ist es in der That und tritt zunächst bei den Kindern zu Tage in ihrem Triebe nach Achtung . . diesem Triebe geht erst das Sittliche, als einzig möglicher Gegenstand der Achtung, in der Erkenntniß auf.

p. 322. Die Grundlage aller sittlichen Erziehung ist es, daß man wisse, es sei ein solcher Trieb (nach Achtung zunächst von Vater und Mutter) im Kinde, . . sodann daß man ihn in seiner Erscheinung erkenne, und ihn durch zweckmäßige Aufregung . . entwickle. . . (Das sittliche ist hier der allein würdige Gegenstand.) . . Nicht im Gebiete des Lernens (warum? — dies Lernen versteht sich von selbst . .), sondern nur im Sittlichen soll diesem Triebe nach Achtung sein Wirkungskreis angewiesen werden, aber die Wurzel aller Sittlichkeit ist die Selbstbeherrschung, die Selbstüberwindung, die Unterordnung seiner selbstsüchtigen Triebe unter den Begriff des Ganzen. Nur durch diese . . sei es dem Zögling möglich, den Beifall des Erziehers zu erhalten. . .

p. 324. Es giebt . . zwei sehr verschiedene Weisen der Unterordnung des persönlichen Selbst unter das Ganze. Zuförderst diejenige, die schlechthin sein muß . ., die Unterwerfung unter das, um der bloßen Ordnung des Ganzen willen entworfene, Gesetz der Verfassung. Wer gegen dieses sich nicht vergeht, den trifft nur nicht Mißfallen. . . Sodann giebt es eine (freiwillige) Unterordnung des Einzelnen unter das Ganze . . : daß man durch

eigene Aufopferung den Wohlstand desselben steigere und vermehre.

p. 327. Das Wohlgefallen am Rechten und Guten um sein selbst willen, soll durch die neue Erziehung an die Stelle der bisher gebrauchten sinnlichen Hoffnung oder Furcht gesetzt werden, und dieses Wohlgefallen soll, als einzig vorhandene Triebfeder, alles künftige Leben in Bewegung setzen. . . Dieses Wohlgefallen ist im Menschen ursprünglich vorhanden. . . Das Kind ohne Ausnahme will recht und gut sein, keineswegs will es, so wie ein junges Thier, bloß wohl sein. . .

Die neue Erziehung soll die ohne ihr Zuthun vorhandene Liebe auf das Rechte leiten. Bis jetzt ist in der Regel . . die(se) kindliche Gläubigkeit der Unmündigen an die höhere Vollkommenheit der Erwachsenen zum Verderben derselben gebraucht worden; ihre Unschuld gerade, und ihr natürlicher Glaube an uns, macht es uns möglich, ihnen statt des Guten, das sie innerlich wollten, unser Verderbniß, das sie verabscheut haben würden, wenn sie es zu erkennen vermocht hätten, einzupflanzen, noch ehe sie Gutes und Böses unterscheiden konnten. . . (Daher Trennung der Unmündigen von den verdorbenen Mündigen!!)

p. 330. Es ist eine abgeschmackte Verleumdung der menschlichen Natur, daß der Mensch als Sünder geboren werde; wäre dies wahr, wie könnte doch jemals an ihn auch nur ein Begriff von Sünde kommen, der ja nur im Gegensatze mit einer Nichtsünde möglich ist? (aber auch um zur Sünde zu neigen, muß diese der menschlichen Natur eingewurzelt sein. Anm. des Verf.)

p. 331. In der Berührung mit uns müssen die Kinder verderben . . .; haben wir einen Funken Liebe für sie, so müssen wir sie entfernen aus unserm verpestenden Dunstkreise, und einen neuen Aufenthalt für sie errichten. Wir müssen sie in die Gesellschaft von Männern bringen, welche, wie es auch übrigens um sie stehen möge (!?), dennoch durch anhaltende Uebung und

Gewöhnung wenigstens die *Fertigkeit* sich erworben haben, sich zu *besinnen*, daß Kinder sie beobachten, und das Vermögen, wenigstens so lange sich zusammenzunehmen, und die Kenntniß, wie man vor Kindern erscheinen muß; wir müssen aus dieser Gesellschaft in die unsrige sie nicht eher wieder zurücklassen, bis sie unser ganzes Verderben gehörig verabscheuen gelernt haben, und von aller Ansteckung dadurch völlig gesichert sind. (Gewiß vielen, nicht tiefer Nachdenkenden ein entsetzlicher Ausspruch; aber vollkommen übereinstimmend mit dem Christlichen: — der Mensch muß von Neuem geboren werden — oder „es muß Feindschaft kommen; es müssen die Glieder einer Familie sich wider einander erheben . . Die natürlichen Bande der Verwandtschaft zerreißen vor der höheren Gemeinschaft der sittlichen Naturen, vor der Anziehungskraft einer sittlichen Weltanschauung. Nur dürfte Fichte's Vorschlag, eine Trennung der Kinder vom Familienboden vorzunehmen, ein unendlich idealer bleiben, obgleich ja nach Verlauf von Jahrzehnten, wenn die neue *Erziehung* ein neues Geschlecht hervorgebracht haben wird, diese Trennung sich nicht mehr nöthig machen dürfte. Aber wenn Fichte's Erziehung mit *Nothwendigkeit* eine *Nothwendigkeit* des sittlichen Handelns erzeugt, dann werden wir es vor lauter Lichtglanz vollkommener Menschen mit der Vollkommenheit nicht mehr ertragen können; sie wird langweilend wirken; das Ende der Tage, weil das Ende des Strebens ist dann gekommen. Anm. des Verf.)

p. 332. Beiden Geschlechtern muß diese Erziehung auf dieselbe Weise zu Theil werden. Eine Absonderung dieser Geschlechter in besondere Anstalten für Knaben und Mädchen würde zweckwidrig sein und *mehrere Hauptstücke der Erziehung zum vollkommenen Menschen* aufheben. . . (Dieselben Unterrichtsgegenstände für beide Geschlechter. . .) Es muß das Verhältniß der beiden Geschlechter zu einander im Ganzen, *starkmüthiger Schutz von der einen, liebevoller Beistand von der*

anderen Seite, in der Erziehungsanstalt dargestellt, und in den Zöglingen gebildet werden.

p. 334. Ein Haupt-Erforderniß dieser neuen National-Erziehung ist es, daß in ihr Lernen und Arbeiten vereinigt sei, daß die Anstalt durch sich selbst sich zu erhalten den Zöglingen wenigstens scheine, und daß jeder in dem Bewußtsein erhalten werde, zu diesem Zweck nach aller seiner Kraft beizutragen . . . theils darum, weil alle, die bloß durch die allgemeine National-Erziehung hindurchgehen, zu den arbeitenden Ständen bestimmt sind, und zu deren Erziehung die Bildung zum künftigen Arbeiter ohne Zweifel gehört; besonders aber darum, weil das gegründete Vertrauen, daß man sich stets durch eigene Kraft werde durch die Welt bringen können, und für seinen Unterhalt keiner fremden Wohlthätigkeit bedürfe, zur persönlichen Selbstständigkeit des Menschen gehört, und die sittliche, weit mehr als man bis jetzt zu glauben scheint, bedingt. . . Gegenüber der Resignation auf ehrbares durch die Welt kommen soll man lernen, mit Ehren zu leben. . . Die sich durch ehrloses Betragen auszeichnen — wird man finden — haben nicht arbeiten gelernt oder scheuen die Arbeit; und sind überdies üble Wirthschafter. . . Tief soll es unserm Zögling in sein Gemüth geprägt werden, daß es schändlich sei, seinen Lebensunterhalt einem anderen, denn seiner Arbeit, verdanken zu wollen. . . Hauptarbeit ist Acker- und Gartenarbeit, Viehzucht und zur Erhaltung des kleinen Staates nöthige Handwerke. . .

p. 341 . . jedem, der diese (zur Gelehrten-Laufbahn nöthigen) Eigenschaften zeigt, muß die National-Erziehung ohne Ausnahme diese Laufbahn offen halten; denn der Gelehrte ist es keineswegs zu seiner eignen Bequemlichkeit, und jedes Talent dazu ist ein schätzbares Eigenthum der Nation, das ihr nicht entrissen werden darf.

Der Ungelehrte ist bestimmt, das Menschengeschlecht auf dem Standpunkte der Ausbildung, die es errungen hat, durch sich

selbst zu erhalten, der Gelehrte, nach einem klaren Begriffe, und mit besonnener Kunst, dasselbe weiter zu bringen. Der letztere muß mit seinem Begriffe der Gegenwart immer voraus sein, die Zukunft erfassen, und dieselbe in die Gegenwart zu künftiger Entwickelung hinein zu pflanzen vermögen. Dazu bedarf es einer klaren Uebersicht des bisherigen Weltzustandes, einer freien Fertigkeit im reinen und von der Erscheinung unabhängigen Denken, und, damit er sich mittheilen könne, des Besitzes der Sprache bis in ihre lebendige und schöpferische Wurzel hinein. . .

p. 342. Die Erziehung des Gelehrten zum Menschen überhaupt geht mit der allgemeinen National-Erziehung wie bisher fort. . .

Wir sollten nunmehr am Schlusse dieser Sammlung ausgewählter Stellen aus Fichte's Reden zusammenfassende Resultate ziehen und das Einzelne unter höhere Gesichtspunkte zu bringen suchen; indeß meinen wir: liege der Sinn und die Bedeutung alles hier Mitgetheilten so klar vor, daß es keinerlei Paraphrase mehr bedürfe. Zur Rechtfertigung der Aufschrift „Fichte's pädagogischer Idealismus" genüge die Bemerkung, daß wir diesen Idealismus in Zweierlei suchen: einmal in dem Glauben Fichte's an eine unbegrenzte, unbedingte Wirksamkeit der Erziehungskunst (offenbar eine ideale Anschauung von der Macht der Pädagogik), und dann in der Forderung, daß der Endzweck der Erziehung nicht in der Welt der Wirklichkeit, sondern in einer gedachten, durch vernünftiges Denken und sittliche, klare Vorstellungen gewonnenen Welt zu suchen sei. Mit diesem Idealismus stimmt übrigens auch Kant vollkommen zusammen, wie aus den folgenden Stellen sich ergeben wird.

Band X, p. 386. Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht. — Hinter der Edukation steckt das große Geheimniß der Vollkommenheit der menschlichen Natur.

p. 387. Es ist entzückend, sich vorzustellen, daß die menschliche Natur immer besser durch Erziehung werde entwickelt werden, und daß man diese in eine Form bringen kann, die der Menschheit angemessen ist. Dies eröffnet uns den Prospect zu einem künftigen glücklichen Menschengeschlechte.

Ein Entwurf zu einer Theorie der Erziehung ist ein herrliches Ideal, und es schadet nichts, wenn wir auch nicht gleich im Stande sind, es zu realisiren. Man muß nur nicht gleich die Idee für chimärisch halten und sie als einen schönen Traum verrufen, wenn auch Hindernisse bei ihrer Ausführung eintreten. . . Erst muß unsere Idee nur richtig sein, und dann ist sie bei allen Hindernissen, die ihrer Ausführung noch im Wege stehen, gar nicht unmöglich.

p. 389. (Daher) ist die Erziehung das größeste Problem, und das schwerste, was dem Menschen kann aufgegeben werden. Denn Einsicht hängt von der Erziehung, und Erziehung hängt wieder von der Einsicht ab.

p. 390. Alle Erziehungskunst, die bloß mechanisch entspringt, muß sehr viele Fehler und Mängel an sich tragen, weil sie keinen Plan zum Grunde hat. Die Erziehungskunst muß also judiciös werden, wenn sie die menschliche Natur so entwickeln soll, daß sie ihre Bestimmung erreiche. . . Wenn die Kinder besser werden sollen, als ihre Eltern, so muß die Pädagogik ein Studium werden, sonst ist nichts von ihr zu hoffen, und ein in der Erziehung Verdorbener erzieht sonst den anderen. Der Mechanismus in der Erziehungskunst muß in Wissenschaft verwandelt werden, sonst wird sie nie ein zusammenhängendes Bestreben werden, und eine Generation möchte niederreißen, was die andere schon aufgebauet hätte.

Ein Princip der Erziehungskunst, das besonders solche Männer, die Pläne zur Erziehung machen, vor Augen haben sollten, ist: Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich besseren Zustande des menschlichen Geschlechts,

das ist: der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung angemessen erzogen werden. Dieses Princip ist von großer Wichtigkeit. Eltern erziehen ihre Kinder gemeiniglich nur so, daß sie in die gegenwärtige Welt, sei sie auch verderbt, passen. Sie sollten sie aber besser erziehen, damit ein zukünftiger besserer Zustand dadurch hervorgebracht werde. Es finden sich hier aber zwei Hindernisse:

1) Die Eltern nämlich sorgen gemeiniglich nur dafür, daß ihre Kinder gut in der Welt fortkommen, und 2) die Fürsten betrachten ihre Unterthanen nur wie Instrumente zu ihren Absichten.

Eltern sorgen für das Haus, Fürsten für den Staat. Beide haben nicht das Weltbeste und die Vollkommenheit, dazu die Menschheit bestimmt ist und wozu sie auch die Anlage hat, zum Endzwecke. Die Anlage zu einem Erziehungsplan muß aber kosmopolitisch gemacht werden. Und ist dann das Weltbeste eine Idee, die uns in unserem Privatbesten kann schädlich sein? Niemals! denn wenn es gleich scheint, daß man bei ihr etwas aufopfern müsse, so befördert man doch nichts destoweniger durch sie immer auch das Beste seines gegenwärtigen Zustandes. Und dann, welche herrliche Folgen begleiten sie! Gute Erziehung gerade ist das, woraus alles Gute in der Welt entspringt. Die Keime, die im Menschen liegen, müssen nur immer mehr entwickelt werden. Denn die Gründe zum Bösen findet man nicht in den Naturanlagen des Menschen. Das nur ist die Ursache des Bösen, daß die Natur nicht unter Regeln gebracht wird. Im Menschen liegen nur Keime zum Guten.

p. 392. (Demnach) sollte auch die Einrichtung der Schulen blos von dem Urtheile der aufgeklärtesten Kenner abhängen. Alle Cultur fängt von dem Privatmanne an und breitet von daher sich aus. Bloß durch die Bemühung der Personen von extendirteren Neigungen, die Antheil an dem Weltbesten

nehmen und der Idee eines zukünftigen besseren Zustandes fähig sind, ist die allmählige Annäherung der menschlichen Natur zu ihrem Zwecke möglich. . .

Und überhaupt, welcher hervorragende Pädagog könnte sich von diesem Idealismus lossagen, ohne von Haus aus eines wahren Spornes zu großartiger Thätigkeit verlustig zu gehen. Indem wir Belege hierfür z. B. aus Schwarz' Erziehungslehre, aus der Levana, aus Waitz' Pädagogik u. s. w. übergehen, wollen wir nur noch zum Beschluße einige Stellen aus Niemeyer's Grundsätzen des Unterrichts 2c. I. Theil hier beifügen. Seite 422 heißt es: „Man höre auf, das heranwachsende Geschlecht für das, was immerhin vor der Hand noch Ideal sein mag, zu begeistern, und der gröbste . . Egoismus wird bald die einzige Maxime werden, nach welcher die Menschen handeln" . . und Seite 432: Der Mensch muß nicht sowohl für den gegenwärtigen, als für einen künftigen besseren Zustand der Welt, also gewissermaßen für eine ideale Welt erzogen werden." Das erwägend, sagt Wagner (Philosophie der Erziehungskunst Seite 250): „Die Glückseligkeit, die in dunkler Ferne des Menschengeschlechts wartet, wird unser Zögling mit Begeisterung anblicken, und sein Glück darin finden, der Menschheit seinen Arm zur Eroberung des gelobten Landes zu leihen. Ihm wird es nicht beifallen, daß er die goldene Zeit vielleicht selbst nicht mehr erlebe; er weiß es, daß das, was ihm Menschheit ist, nicht sterben kann. — Seine Menschheit wird dann noch sein, wenn auch er nicht mehr ist, und was er menschlich that, wird für die Menschheit leben." (S. Niemeyer p. 439.)

Die Verantwortlichkeit der Erziehungsarbeit.

„Mich jammert des Volks, das ohne Führer ist.“ Das ist und bleibt die in's innerste Mark der Erziehungsfragen einschneidende Rede Christi. Sehe ich den zum Schaffot geführten, oder den zu lebenslänglicher Haft verurtheilten Verbrecher, oder nehme ich die traurige Verblendung des von Vorurtheilen irre Geleiteten, oder den in ein Laster Versunkenen wahr, — oder sehe ich verachtete, geknechtete Armuth, oder verkommene Talente, oder vergeblichen Wissensdurst und unbefriedigten Bildungstrieb, — oder auch selbst verschuldetes körperliches Leiden — oder bemerke ich tausend unglückliche Familien, gewissenlose Eltern, verwahrloste Kinder, verknöcherte lieblose Geldmenschen, sinnlose Wüstlinge, bejammernswerthe Asketen — oder gar in die geistige Nacht des Wahnsinns verlorene Menschen: und was der unsäglichen Leiden dieser gebrechlichen Menschheit weiter sich finden mag — dann kann ich nicht umhin, in den Ausruf auszubrechen: Wie viel könnte von alle dem Unheil durch eine weise, gewissenhafte Führung d. h. erzieherische Leitung abgewendet worden sein! „Das Seufzen der Creatur“, das sich Heraussehnen derselben aus allzu großem Schmerze, aus allzutiefer Verdammniß: das ist es, was die Gewissen aller menschlich Fühlenden, aller zur Erziehung Berufenen in Aufregung bringen und mächtig beleben muß. Heißt das ein Eingriff in die Rechte des großen Menschen- und Weltenlebens, heißt das ein vermessenes Wagstück gegen die Gnadenwahl des Höchsten, wenn wir uns jede Mühe geben wollen, durch Erziehung und rechte Führung die Unmündigen aus zu tiefem geistigen Elend, aus zu verkommener Sittlichkeit, aus zu schweren körperlichen Leiden — mehr und mehr — zu erretten und zu befreien. Jede göttliche That will von dem redlichen Bemühen des

Menschen begleitet, jede Hilfe von oben durch emsiges Entgegenkommen von Seite des Flehenden unterstützt und wohl begründet sein.

Die Erziehung ist wahrlich ein mitleidiges Aufmerken auf den Nothschrei der tausend und aber tausend Unmündigen, die von Haus aus untrüglich wahrlich alle das Beste werden möchten, wozu es ein Mensch überhaupt bringen kann. Und wir wollten hinfort karg bleiben und geizen mit unseren Darreichungen an die um Fürsorge, Führung, Erziehung Flehenden, wir wollten den Armen Steine reichen, da sie um Brod bitten! wir wollten hartherzig ein „voll gerüttelt Maaß" versagen, — Gott weiß mit was für elenden Ausflüchten und Entschuldigungsgründen uns deckend und beschönigend, was offenbare Trägheit, oder Unwissenheit, oder Böswilligkeit genannt werden muß. Daß nur nicht das Blut aller derjenigen über uns komme, die wir hätten vom Tode erretten können — durch ein wenig mehr gute Unterweisung und gewissenhafte Führung und freudigere Hingabe an ihr wirkliches inneres und äußeres Gedeihen —, die wir aber vernachlässigten, verkommen und verfaulen ließen in elenden, dürftigen Schulen, auf offenbar verderbtem Familienboden, in nur zu offenkundig schlimmen Umgebungen. .

Man ist gleich bei der Hand mit Schmähungen auf etwaige utopische Forderungen besonders an die „sogenannte" Volksschule. Vertiefte man sich in die inneren Bedingungen des sittlichen und gesammten geistig-leiblichen Gedeihens menschlicher Individuen: man würde sicherlich freigebiger mit den Mitteln umgehen, die nach aller Wahrscheinlichkeit dem Menschen sein Gedeihen verbürgen. So fern überhaupt noch von einer Macht der Erziehungsarbeit die Rede sein kann. Des reichlichen Futters für Criminaljustiz, für Arbeits- und Zuchthäuser — für Siechthum aller Art — für herzzerschneidende Lebensbilder müßte doch ein gut Theil verschwinden, wenn wir uns „des Volkes" besser, thätiger, liebevoller, aufopfernder annehmen wollten. Die sonst aus dem

politischen Bewußtsein mehr und mehr gebannte Aristokratie des Blutes und Besitzes sitzt — nach Schleiermachers Erziehungslehre — noch recht tief und sicher fest in dem großen Bereiche der Volkserziehung. Sie hat hier ihre letzten starken Posten aufgeschlagen und vertheidigt sich hier gleichsam wie in ihrem letzten ruinenhaften Schanzwerke. Welcher Widerspruch gegen die einfachen, ersten Sätze „der Religion der Menschlichkeit!"

Lassen wir in dieser Angelegenheit „der Vernachlässigung der Volkserziehung" zuerst Fichte reden. Er sagt in seinen Reden an die deutsche Nation: „. . Diese . . Bildung wurde nur an die sehr geringe Minderzahl der eben daher gebildet genannten Stände gebracht, die große Mehrzahl aber, auf welcher das gemeine Wesen recht eigentlich beruht, das Volk, wurde von der Erziehungskunst fast ganz vernachlässigt und dem blinden Ohngefähr übergeben. Wir wollen durch die neue Erziehung die Deutschen zu einer Gesammtheit bilden, die in allen ihren einzelnen Gliedern getrieben und belebt sei durch dieselbe Eine Angelegenheit; . . . Es bleibt uns . . nichts übrig, als schlechthin an alles ohne Ausnahme, was Deutsch ist, die neue Bildung zu bringen, so daß dieselbe nicht Bildung eines besonderen Standes, sondern daß sie Bildung der Nation schlechthin als solcher, und ohne alle Ausnahme einzelner Glieder derselben, werde, in welcher, in der Bildung zum innigen Wohlgefallen am Rechten nämlich, aller Unterschied der Stände, der in anderen Zweigen der Entwickelung auch fernerhin stattfinden mag, völlig aufgehoben sei" . . . Ferner heißt es 299: „Soll es jemals zu einer Nationalerziehung kommen, so muß der armselige Wunsch, daß die Erziehung doch ja recht bald vollendet sein, und das Kind wieder hinter die Arbeit gestellt werden möge, gar nicht mehr zu Odem kommen . . . Unbedingt und auf jede Gefahr muß der Zögling in der Erziehung so lange bleiben, bis sie vollendet ist, und vollendet sein kann; jene halbe Erziehung ist um nichts besser, denn gar keine; sie läßt es eben beim Alten, und wenn man dies will, so erspare

man sich lieber auch das Halbe, und erkläre gleich von vorn herein geradezu, daß man nicht wolle, daß der Menschheit geholfen werde. . .

Weiter sagt Fichte 348. „Wurde ja einmal vom Staate für Schulen etwas gethan, so geschah es zum Vortheile der höhern Lehranstalten, die einen Glanz weit umher verbreiten . .; die Bildung derjenigen Klassen aber, die der eigentliche Boden des Menschengeschlechts ist, aus welchen die höhere Bildung sich immerfort ergänzt, und auf welche die letztere fortdauernd zurückwirken muß, die des Volks, blieb unbeachtet, und befindet sich, seit der Reformation, bis auf diesen Tag, im Zustande des steigenden Verfalls (?). — — Möchte man den Staat, in Absicht seines Zweifels, ob er auch wohl das Vermögen habe, den Aufwand einer Nationalerziehung zu bestreiten, überzeugen können, daß er durch diese einzige Ausgabe, seine meisten übrigen auf die wirthschaftlichste Weise besorgen, und daß, wenn er Diese nur übernimmt, er bald nur diese einzige Hauptausgabe haben werde. Bis jetzt ist der bei weitem größte Theil der Einkünfte des Staats auf die Unterhaltung stehender Heere gewendet worden . . . Die Ausführung der von uns vorgeschlagenen Nationalerziehung würde die stehenden Heere ganz überflüssig machen? . . Bisher hat der Staat für Gerichts- und Polizei-Anstalten vieles thun müssen, und doch niemals genug für sie thun können; Zucht- und Verbesserungs-Häuser haben ihm Ausgaben gemacht, die Armenanstalten endlich erforderten, je mehr auf sie gewendet wurde, einen um so größeren Aufwand, und erschienen, in der bisherigen Lage, eigentlich als Anstalten, Arme zu machen. Die erstern werden in einem Staate, der die neue Erziehung allgemein macht, sehr verringert werden, die letztern gänzlich wegfallen. Frühe Zucht sichert vor der spätern sehr mißlichen Zucht und Verbesserung. . . Möchte der Staat lebendig einsehen, daß ihm durchaus kein anderer Wirkungskreis übrig gelassen ist, in welchem er als ein wirklicher Staat, ursprünglich und selbstständig, sich bewegen,

und etwas beschließen könne, außer diesem, der Erziehung der kommenden Geschlechter; daß, wenn er überhaupt nichts thun will, er nur noch dieses thun kann (wie anders urtheilt demnach Fichte über Staat und Schule, als z. B. W. v. Humboldt, Herbart u. A.). (Wahrhaft ergreifend heißt es weiter:) „Ich hoffe, — vielleicht täusche ich mich selbst darin, aber da ich nur um dieser Hoffnung willen noch leben mag, so kann ich es nicht lassen, zu hoffen; — ich hoffe, daß ich einige Deutsche überzeugen und sie zur Einsicht bringen werde, daß es allein die Erziehung sei, die uns retten könne von allen Uebeln, die uns drücken" . . .

Wenn aus den vorstehenden Worten des großen Denkers die unendlich hohe Vorstellung hervorleuchtet, die sich derselbe von der Wirksamkeit der von ihm vorgeschlagenen Nationalerziehung gebildet, wenn derselbe ganz in unserem Sinne die präservative Pädagogik des Staates an die Stelle seiner corrigirenden Strafmethode gesetzt sehen will, so liegt offenbar hierin ein deutlicher Wink für die Verantwortlichkeit der Erziehungsarbeit. Wir citiren aber weiter aus Schleiermachers Erziehungslehre diejenigen Stellen, aus denen hervorgeht, wie unbefangen dieser besonnene Philosoph von den Bildungsansprüchen des Volkes gedacht habe. Seite 364 heißt es zunächst: „Wir lassen in Beziehung auf die ganze Behandlungsweise (der Kinder der Volksschule) keine Differenz eintreten, so daß wir also denen, die einst bloß geleitet werden, nichts vorenthalten von dem was für diejenigen ist, die späterhin als leitende auftreten werden (doch wohl keine apodiktische, aprioristische Scheidung nach Art der Kasteneintheilung). Diese Position weiset mithin die angeerbten Unterschiede aus der pädagogischen Praxis als etwas Ungehöriges . . . Es giebt eine gewisse Eifersucht, die vom aristokratischen Princip des Staates ausgeht und den erblichen Unterschied auch möchte in die erste Erziehung hineinbringen. Den zur geleiteten Klasse gehörenden soll nichts dargeboten werden, was sie qualificiren könnte, einmal in den leitenden Zustand überzugehen. Da aber in der Praxis das angeerbte nicht

mehr entscheidend ist, so darf durch absichtliche Verschließung einer höheren Entwickelung kein einzelner zurückgehalten werden von einem Punkt, der ihm den Uebergang in die leitende Klasse erleichtert . . . Sobald in die Gesellschaft die literarische geistige Bildung eingedrungen ist, so ist ein leitendes Princip da, welches auf den Unterschied der Geburt keine Rücksicht nimmt. Kasteneintheilung kann nur da sein, wo es keine Gedankenmittheilung giebt und kein Wirken durch die Gedanken. . . . Wir können also jenen Satz feststellen: *Es ist keinem etwas zu entziehen, und auch in die reinste Volksschule darf kein hemmendes Princip kommen*, daß man etwa sagen könnte, es giebt gewisse Thätigkeiten, die in dieser Periode geübt werden müssen, aber man darf sie nur da ausüben, wo einige aus der leitenden Klasse sind. *Wir dürfen nie annehmen, daß keiner aus der leitenden Klasse da sei*. . . . *Was geschehen kann, die Einsicht und den Willen so weit zu entwickeln, daß sich jede weitere Entwickelung anschließen kann, das darf keinem versagt werden. Die Volksschule muß also ihre Thätigkeit so auf die Entwickelung der Einsicht und des Willens richten, daß sie ihre Zöglinge sowohl in ein rein mechanisches Erwerbsleben, als auch in diejenigen Anstalten, in denen die höchste individuelle Ausbildung erreicht wird, abliefern kann.*

Nun giebt es eine gewisse menschenfreundliche Form, in welche sich das Princip der Beschränkung des Volksschullebens einhüllt. . . Man sagt, wenn man in der aus dem Volk hervorgehenden Jugend zu viel Kräfte entwickelt und solche Fähigkeiten, die hernach keinen Spielraum finden in den Verhältnissen, in welche die Zöglinge eintreten: so bringt man ein Mißverhältniß hervor und macht sie unglücklich. Ebenso, wenn man in dieser Entwickelungsperiode ihnen Kenntnisse beibringt, von denen sie nie Gebrauch machen können: so hat man auf der einen Seite die Zeit verlo-

ren, und auf der anderen Seite leere Eitelkeit in ihnen erregt. Das klingt sehr schön. Aber wir müssen es näher beleuchten. Wenn wir absehen von einem mehr oder weniger sklavischen Zustande: so müssen wir sagen, es giebt gar keine Kraftentwicklung, die nicht in jeder Lebensweise Spielraum finden sollte. Selbst in dem Sklavenzustande werden diejenigen Sklaven theurer bezahlt, in denen eine Menge von Kräften entwickelt sind; also muß man doch wissen, daß diese Kräfte einen Spielraum fordern, wenn auch nur zum Vortheil ihrer Herren. Wenn so viele Klagen im Leben darüber gehört werden, daß die Menschen für ihre Kräfte keine Gelegenheit finden: so liegt das nicht daran, daß Kräfte entwickelt sind, sondern, daß sie nicht genug und nicht auf die rechte Weise entwickelt sind. Man muß die Kräfte anzuknüpfen wissen . . . .

p. 398. . . . indem wir auf die verschiedene Lebensthätigkeit sehen, in welche die zu Erziehenden in der Folge eingehen, und können wir es nun in allen Gegenständen nicht gleich weit bringen: so ist natürlich derjenige Gegenstand zu wählen, der am fruchtbarsten für das wirklich bewußte Leben sein wird und den bedeutendsten Einfluß auf das Leben hat. Der wissenschaftliche Werth ist also auf diesem Gebiete nicht entscheidend. . .

Wenn auch die Volksbildung in Beziehung auf die reine Erkenntniß eine untergeordnetere ist: so ist damit noch nicht gesagt, daß der Volksunterricht auf seiner Stufe nicht etwas vollendetes und vollständiges sein könne. Es giebt freilich ein absichtliches Zurückhalten der Volksbildung auf dem fragmentarischen; aber das haben wir ein für allemal zurückgewiesen. Alle Gegenstände können mit Hilfe einer zweckmäßigen Methode vollkommen ausgebildet und so zusammengefaßt werden, daß der in der Volksschule Gebildete einen klaren sicheren Ueberblick über die Natur und eine vollständige Einsicht in die Lebensverhältnisse gewinne. . .

p. 381. Wir müssen die Theorie der Erziehung von allem Einfluß politischer Parteiungen frei halten. . Jede Ungleichheit, die als angestammt angesehen wird, muß in der reinen Entwickelung der Idee des Staates immer mehr verschwinden. Mit Bezug hierauf setzen wir für den Unterricht in der Volksschule fest: Nichts, was wirklich zu erreichen möglich ist, soll um deswillen nicht geleistet werden, damit nur die Differenz zwischen den leitenden und geleiteten in einer gewissen Spannung bleibe. . .

(Anm.) Das erste Princip ist, daß die Gegenstände des Unterrichts, in denen die bildende Kraft liegt, für die Jugend der höheren und niederen Stände im wesentlichen durchaus dieselben sein müssen.

p. 435. Die Hauptsache ist, daß die Erziehung ein gleichmachendes Princip ist, und also gegenwirkend gegen die fortwährend sich entwickelnde Ungleichheit. Gleichmachend ist sie aber nur, insofern sie erhebend ist, die niedere Klasse der höheren nähernd.“ .

Es ist aber keineswegs nur die Hebung der allgemeinen Volksbildung, welche in dieser Frage der „Verantwortlichkeit der Erziehung“ zur Sprache kommen muß, sondern dieselbe findet auch ihre volle Anwendung auf die Art der Erziehung der Jugend aus den wohlhabenderen und höheren Ständen. Jeder nicht ganz kurzsichtige Lehrer muß sich nach einer mehrjährigen, einigermaßen reichen Praxis von den hunderterlei Irrthümern und Vorurtheilen und schlechten Gewohnheiten und verwerflichen Gesinnungen überzeugt haben, welche die einen Schüler mehr, die anderen weniger aus ihren Familien mitbrachten und so oder so zu erkennen gaben. Darf der Lehrer die Verantwortlichkeit dafür von sich ablehnen, daß jene Unfertigkeiten im Denken, Urtheilen, in Gesinnung und Handlung sich nicht als ein ewiges Erbstück von Geschlecht auf Geschlecht fortpflanzen? Welches Größere könnte und sollte die Erziehungsarbeit auf sich nehmen, als die Be-

gründung eines sittlichen Wollens und geläuterten Urtheils in dem Zögling? Die Erziehung muß mit jeglicher Anstrengung dahin arbeiten, die groben Verkehrtheiten der Massen immer mehr zu beschränken. Dafür ist sie verantwortlich zu machen, daß das Volk sich wenigstens durchschnittlich einer physischen, moralischen und geistigen Gesundheit erfreue. — Daß dies in's Auge gefaßt werde, dazü bedarf es eben nur eines sich fortwährenden Besinnens auf die faktischen socialen Zustände, wie sie sich namentlich im Familienleben darstellen. Woher kommen die vorwiegend unglücklichen Verhältnisse in den Familien? — von der Vernachlässigung und Verwahrlosung der Gemüths- und Charakterbildung, von einem, vorwiegend auf ein äußeres Wissen, auf einseitige Berufsbildung gerichteten, Unterricht, von dem Mangel an einer Cultivirung der Geisteskräfte, welche in's Herz, in's innerste Lebensmark des Zöglings eindringen könnte. Wie viele Männer giebt es heutzutage nicht, die z. B. durch ein, zur Gewohnheit gewordenes Wirthshaustreiben ihren Frauen und Kindern gänzlich entfremdet werden, beide materiell und moralisch verkommen lassen und gegen sie noch obendrein die drückendste Tyrannei üben. Das Loos unzähliger Frauen und Kinder ist gegenüber den Tausenden von gemüthsrohen, sinnlichen, genußsüchtigen Männern geradezu erbarmenswürdig. Aber wie selten ist es in unseren, selbst hochangesehenen, Bildungsstätten auf eine wahre Veredlung des inneren Menschen abgesehen! Das Zustutzen auf gewisse äußerliche Zwecke, das Dressiren des Schülers in gewissen, gewohnheitsmäßig betriebenen, Disciplinen ist und bleibt noch immer das Hauptaugenmerk der pädagogischen Abenteurer und Handlanger. Wir müßten fürchten, bitter zu werden, wollten wir hier Bilder aus unserem Erfahrungskreise mittheilen; wir müßten einen socialen Roman entwerfen, wollten wir dasjenige erschöpfend bezeichnen, was wir von privaten, gesellschaftlichen und selbst politischen Verhältnissen und Zuständen als nothwendigen Rückschlag einer veräußerlichten Erziehungsarbeit ansehen. Daß aber

das Bewußtsein von der „Verantwortlichkeit der Erziehung“ in allen Bildnern der Menschheit, in allen denen, welchen Macht und vernünftiges Urtheil genug verliehen ward, um an der Erziehung der Einzelnen und ganzer Völker Theil zu nehmen, nicht oft und eindringlich genug geweckt und belebt werden könne, ist uns zur unaustilgbaren Ueberzeugung geworden. Vielleicht am glücklichsten schließen wir unser Thema mit folgenden Worten Herbarts: (B. X., 83) „Wir können der verbogenen Bildung, die wir manchmal peinlich empfinden, nicht mehr entfliehen. Wir fühlen, daß etwas dahinten geblieben ist, welches wir mit uns tragen sollten; vergeblich würden wir durch beschämende Anstrengungen es nachholen wollen. Aber nichts hindert uns, unsere jüngeren Brüder von vorn anfangen zu lassen, damit sie dann weiter gerade aus in die Zukunft gehen können, mit eigenen Schritten, ohne entlehnte Stelzen“ — ferner: (B. XI., 71) „Der Pädagog muß sich ganz anfüllen von denjenigen Betrachtungen, welche die Würde, die Wichtigkeit, die Haupthilfsmittel der Erziehung betreffen. Stets schwebe dem Erzieher das Bild einer reinen jugendlichen Seele vor, die sich unter dem Einfluß eines mäßigen Glückes und zarter Liebe, unter manchen Anregungen des Geistes und manchen Aufforderungen zum künftigen Handeln, unausgesetzt und mit immer beschleunigtem Fortschritt kräftig entwickelt“ und endlich: (B. XI., 426) „.. ohne einen erhabenen Zweck, wer möchte es aushalten, den männlichen Geist herabzubeugen zur Kinderwelt? Ohne die Hoffnung, mit welcher man die Jugend beschauet, wer möchte die Kälte des Gedankens überwinden, daß die Welt doch bleiben werde, wie sie ist?“ ..

Schulinspection (und der Wandel des Lehrers).

Wer die Schule inspiciren, den Stand der Leistungen in den einzelnen Fächern revidiren, einen tieferen Einblick in die Erziehungsarbeit, in die Disciplin einer Anstalt gewinnen will, muß — das ist unser erster Satz — ein durchgebildeter Lehrer, ein denkender Pädagog, ein warmer aufrichtiger Freund des Unterrichtswesens sein. Nennen Sie ihn, wie Sie wollen, hat er das Zeug zur würdigen Vertretung seines Berufes, ist er uns in allen Gestalten willkommen. Doch wird sich wohl eine Theilung der Inspection an verschiedene Personen von selbst ergeben und in den meisten Schulen wirklich vorhanden sein. Wir meinen, daß die Beaufsichtigung sich vertheile zuerst an die Lehrer eines Collegiums selbst — gegenseitige Controle derselben —, zweitens an den Director der Schule, drittens an den Lokal- resp. Kreisschulinspector und endlich an den Oberschulrath.

Das Erste betreffend, so meinen wir, müsse ein jedes Collegium, in dem pädagogischer Eifer wohnt, von selbst darauf kommen, Alles aufzubieten, um sich in seiner Aufgabe zu fördern und zu stärken. Zunächst liegt es nahe, daß die Lehrer derselben Fächer sich gegenseitig in ihrem Unterrichte Besuche abstatten. — — (Wo keine Anregung dazu gegeben wird, kann der Einzelne nicht wohl wagen, als Hospitant den Lectionen beizuwohnen.) — Aber auch die Lehrer verschiedener Fächer können sich gegenseitig Besuche machen, damit Einer vom Andern lerne, oder Einer dem Anderen freundliche Winke und Rathschläge ertheile. Die Früchte dieser Besuche werden mündlich oder schriftlich in den engeren, eigentlich pädagogischen Conferenzen, in denen die Lehrer über sich selbst zu Gericht sitzen, besprochen, berathen. (In jeder guten Schule sollte es mindestens alle Vierteljahre dergleichen rein pä-

dagogische Conferenzen geben, zu denen es nie an Stoff mangeln würde, wenn nur einige Collegen sich in pädagogisch-didaktische Fragen etwas vertiefen wollten und wenn andererseits die Resultate der gegenseitigen Controlirung dabei mitgetheilt und durchgesprochen würden.) Dadurch wird das Nachdenken über die Methode des Unterrichts geweckt, Jeder wird aus etwaiger Lethargie aufgerüttelt, Keinem wird es möglich sein, etwaige Manieren sich auf die Dauer anzugewöhnen. Und wenn nun gegenwärtig alle möglichen Vereine zu gegenseitiger Förderung in Kunst, Wissenschaft oder in technisch-industriellen Beschäftigungen gebildet worden sind, wie sollten die Lehrer für ihre ebenso schwierige als wichtige Kunst nicht auch Ursache haben, entsprechende pädagogische Vereine zu schließen. Manche Lehrer, die stets den Mund voll Klagen über ihre Schüler haben, würden vielleicht auch einmal an eine Selbstbeobachtung denken lernen. Diese gegenseitige Controle könnte entweder zu beliebigen Zeiten „sporadisch" geschehen, oder man könnte etwa jedes Vierteljahr eine Woche dazu bestimmen, um jedes Mitglied des Collegiums in Gegenwart sämmtlicher Collegen dociren und repetiren zu lassen. Auch könnten die Lehrer derselben Fächer ihre Klassen dann und wann gegenseitig vornehmen und Jeder die Abtheilung des Anderen prüfen. Einer solchen Einrichtung würden sich höchstens schon bejahrte Lehrer entziehen wollen und dürfen; sie würden der Controle der jüngeren Collegen überhoben, dagegen einen um so regeren Eifer im Hospitiren bei den Anfängern zeigen müssen und sich den Besuch der letzteren in ihrem Unterrichte wenigstens auf keinen Fall verbitten dürfen. Dasselbe dürfte sich auf die Stellung des Directors zu dieser gegenseitigen Förderung des Collegiums beziehen. Daher wir aber auch, falls derselbe ein jüngerer Mann wäre, als erste Bedingung seiner Qualification die einer gediegenen pädagogischen Bildung hinstellen.

Was nun die Inspection des Unterrichts durch den Director angeht, so halten wir dieselbe für eine seiner vorzüglichsten

Aufgaben. Selbstverständlich muß der Director selbst auch unterrichten, um theils nicht aus der pädagogisch-didaktischen Uebung zu kommen, theils aber um seinen Schülercötus möglichst genau kennen zu lernen und auf denselben allseitig einzuwirken. Entstände hier die Frage, ob der Director eine größere Zahl von Lectionen etwa nur in den höheren Abtheilungen seiner Schule übernehmen, oder aber wenige Stunden in allen Klassen ertheilen solle, so würde für das Letztere namentlich sprechen, daß er dadurch einen sichereren Einblick in seine Schülerindividuen erhielte. Für das Erstere könnte nur etwa dies angeführt werden, daß das Ansehen des Directors in den Augen der Schüler stiege, wenn er nur den ersten Klassen unmittelbar als Lehrer gegenüberträte, oder (wie es namentlich in Gymnasien wird geltend gemacht werden) man könnte anführen, daß der Director um seiner wissenschaftlichen Vorzüge willen am besten der Prima und Secunda dienen werde, und daß man es ihn um dieser Bildungsvorzüge schon erlassen müsse, mit Anhängern zu verkehren. Es scheint mir indeß ein Ding der Unmöglichkeit zu sein, daß ein Lehrer für irgend eine Klasse, irgend ein Alter zu gut sein oder sich dafür dünken sollte. Auch im Kleinsten läßt sich hier der höchste Grad von Geschicklichkeit und weiser Einsicht und glücklichem Takt recht wohl verwerthen. Ja, wir möchten behaupten, daß mit dem Wachsthum der Lehrgeschicklichkeit d. h. also doch auch mit dem Zunehmen der Erfahrungen in der Praxis des Unterrichts die Fähigkeit, mit Anfängern z. B. in einer fremden Sprache auf's Beste umzugehen, wachsen werde. Jugendliche Lehrer, die etwa frisch von der Universität oder von der Staatsprüfung weg in die Schule kommen, dürften unter Umständen weit eher in höheren, als in den niederen Abtheilungen Verwendung finden. Den Director aber besonders nach seiner wissenschaftlichen Bedeutung zu schätzen — und nicht vielmehr nach seinem Lehrtalent und seiner pädagogischen Tüchtigkeit — scheint uns äußerst gewagt zu sein. Für Universitätslehrer leuchtet die

Nothwendigkeit wissenschaftlicher Auszeichnung sofort ein, ein Gymnasialrector hingegen dürfte vielleicht in dem Grade ein minder guter Dirigent sein, in welchem er eine wissenschaftliche Autorität wäre. Denn nichts ist begreiflicher, als daß der vorwiegend gelehrte Rector seinen Dirigentpflichten möglichst wenig Zeit widmen, dagegen den rein gelehrten Arbeiten recht viel Spielraum zu gewinnen suchen werde. Ist es doch bekannt, welche Studien heut zu Tage aufgeboten werden müssen, um als Gelehrter im Cours zu bleiben. Wäre die Behauptung zu gewagt, daß mancher Schulrektor über der Herausgabe eines Klassikers, oder über der Entzifferung einer Inschrift, oder über archäologisch-grammatikalischen Studien seinen Schülercötus zuweilen recht stiefmütterlich abgefertigt habe? Der wissenschaftlich-gelehrte Ehrgeiz überfluthet nur zu leicht die pädagogische Gewissenhaftigkeit in der Praxis. Dies ließe sich sogar psychologisch sehr leicht nachweisen; man brauchte die ergiebige Erfahrung nicht einmal zu befragen. So unerläßlich jedem Lehrer wissenschaftliches, reges Interesse, Fortbildungstrieb zugemuthet werden muß, so gefährlich kann eine ausgesprochen gelehrte Richtung eines Lehrers, besonders eines Rectors seiner Schule werden. Unschädlicher wäre vielleicht noch der sehr gelehrte Lehrer, als der sehr gelehrte Rektor. Denn liebt es dieser am meisten, hinter seinen Büchern, am Schreibtisch zu sitzen, — dann wehe der Schule, ihrem Unterrichtssystem sowohl, wie ihrer Disciplin. Zur Controle des Unterrichts, meint man, müsse der Dirigent eine vorzügliche wissenschaftliche Begabung besitzen? Da fragen wir wieder: soll seine Bildung mehr in die Breite oder in die Tiefe gehen? — Zur Controle alles Unterrichts wird sich nur derjenige eignen, der in allen Schuldisciplinen zu Hause ist und daneben wirklich methodische Prinzipien durch eignes Nachdenken und Studien gewonnen hat. Die allseitige Detailkenntniß dürfte bei den Meisten mit zunehmenden Jahren abhanden kommen, dann muß aber das Eine dem Dirigenten bleiben: die scharfe Beobachtungs-

gabe für die Lehrfähigkeit und die Gewissenhaftigkeit jedes einzelnen Lehrers, so wie für die Ergebnisse seiner Wirksamkeit; bleiben muß ihm eine feste Ansicht von den Zielen eines jeden Unterrichts und von den Mitteln, diese Ziele zu erreichen. Um seinen Lehrern gegenüber sich Achtung verschaffen zu können, bedarf er natürlich auch des wissenschaftlichen Ansehens, aber doch nicht jener Gelehrsamkeit, wie sie vom akademischen Lehrer verlangt wird. Besitzt der Dirigent eine solide Bildung in dem philologisch-historischen, oder in dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Fache, zeigt er ununterbrochen reges Interesse für die Fortschritte der Wissenschaft, läßt er in Schulwerken oder in Gelegenheitsschriften wahrnehmen, daß er an seiner Fortbildung arbeite, geht er seinen Collegen mit Pflichteifer voran, kann sein Unterricht namentlich den jüngeren Collegen als mustergültig zum Hospitiren empfohlen werden, spricht sich in seinem Wirken Liebe, ja Begeisterung für die Jugendbildung, seinen Beruf aus, so kann ihm die Autorität weder von Seiten des Schülercötus, noch seines Collegiums entgehen — und die, von ihm geübte, Controle über das Wirken seiner Mitarbeiter kann nicht anders, als von Segen begleitet sein. Wir fordern sie aber auch vom Dirigenten jeder Schule als eine seiner wichtigsten Pflichten. Darum soll er selbst nur eine kleinere Stundenzahl übernehmen. Die reichlichere Muße, die ihm dann bleibt, muß er auf den Besuch der Lectionen wenigstens zu größerem Theile verwenden. Wie soll nun aber diese Controle beschaffen sein? Denken wir uns den eine Lection besuchenden Director. Die Klasse erhebt sich sofort von ihren Sitzen als Zeichen der Begrüßung; auch der Lehrer wird seine Verbeugung machen und dem Director einen Platz anbieten (wenn nicht ein für allemal ein solcher Hospitantensitz in jedem Schulzimmer vorhanden ist). Je nach Verabredung und Einrichtung bleibt der Lehrer entweder bei der gerade im Gange stehenden Uebung, oder er ist der Wünsche des Directors gewärtig: ob im Vortrage fortfahren, oder das Dagewesene reca-

pituliren und durchfragen. Unter Umständen kann der Director selbst ein Thema für die augenblickliche Lection stellen. Doch liefe das auf eine Befühlung des Lehrers hinaus, die selbst im günstigsten Falle in den Augen der Schüler schlimm ablaufen könnte. Hat sich der Director aber erkundigt, was in den verflossenen Wochen durchgenommen wurde, und wünscht er, daß über dies oder jenes Material gefragt werde, so ließe sich dagegen auch nicht das Mindeste einwenden. Auch kann der Director — sind es eben seine Fächer — in Gegenwart des Lehrers selbst eine Prüfung veranstalten. Doch würde es der gute Takt erfordern, daß der Lehrer in Gegenwart der Schüler um die Erlaubniß dazu, ihm seine Thätigkeit für den Augenblick abnehmen zu dürfen, vom Director angegangen würde. Denn dieß setzen wir als eine nicht zu verletzende Rücksicht gegen jeden Lehrer voraus, daß der hospitirende Director sich durchaus in den Grenzen eines Hospitanten halte und z. B. keinesfalls dem Lehrer willkürlich in's Wort falle oder etwa die Antworten der Schüler mit allerlei Bemerkungen begleite. Am Schluß der Lection mag ein zusammenfassendes Urtheil an die Klasse gerichtet werden: sei es belobend, sei es zurechtweisend. Das am Lehrer zu Rügende fällt natürlich entweder in die Privatunterredung, oder in die von uns gewünschte „pädagogische" Conferenz. Die Rügen des Directors gegen den Lehrer betreffend, so wird sich sofort herausstellen, ob man es mit einem denkenden, frei und unbefangen und nur nach reifster Erwägung urtheilenden resp. zurecht weisenden, oder mit einem launischen, parteiischen, tadelsüchtigen, engherzigen und vielleicht rücksichtslosen Manne zu thun habe. Während sich unter einem Directorium der ersteren Art jedes Lehrerindividuum froh entwickeln, seine Kraft gern in die rechten Bahnen lenken lassen wird, muß bei dem anderen ein bitterer Geist oder ein knechtischer Gehorsam, eine heuchlerische Fügsamkeit, eine mechanische Abhängigkeit sich herausbilden. Die Controle will mit Takt, d. h. mit zarter Rücksicht, und nur dann mit schwerem Ernst und rückhalt-

loser Offenheit geführt sein, wenn der Director auf unverkennbare, tiefgehende Schäden eines Unterrichts aufmerksam wird. Ueberzeugt sich der Director von der unheilbaren Untauglichkeit oder auch selbst von den hinter den bescheidensten Forderungen zurückbleibenden Ergebnissen eines Unterrichts, dann ist es seine heilige Pflicht, jene Gerechtigkeit zu üben, die die Grundlage für jedes sittliche Institut bleiben und an der oft das Wohl einer ganzen Schule hängen wird. Vielleicht in keinem Berufe rächt sich die Fahrlässigkeit der Controle über die Leistungen der Untergebenen so schwer, wie in demjenigen des Lehrers. Hier eine offenkundig ungeschickte Hand, eine gewissenlose, träge, — vielleicht sogar sittlich rohe Persönlichkeit gewähren lassen, damit den Schülern das Recht einer vielleicht weit hingetragenen Kritik stillschweigend einräumen, der Schule einen bösen Flecken tief einimpfen, den eifrigen, lernbegierigen Schülern die heiligste und billigste Rücksicht vorenthalten: nur um äußerer, zufälliger, wenigstens nicht durchschlagender Beweggründe willen — dies scheint uns eine der schwersten Verletzung der Pflichten eines Dirigenten. Es könnte hier sich übrigens ein Hinweis auf eine weiter greifende Controle über einen Lehrkörper von selbst ergeben. Doch thun wir besser, das Privatleben des Lehrers einer besonderen Betrachtung zu unterwerfen. Nur so viel sei hier erwähnt, daß wir nicht allein den höheren Schulbehörden, sondern auch und sogar lieber dem Director einer Schule das Recht, ja die Pflicht übertragen, die sittliche Führung des Collegiums im Auge zu behalten. Der Unterricht ist es nicht allein, der controlirt sein will — obgleich in der Beschaffenheit seines Unterrichts sich des Lehrers Gesammtpersönlichkeit deutlich genug abspiegeln wird — Daneben laufen Factoren her, die ernstliche Erwägung verdienen, wenn es um den inneren gesunden Kern eines Schulorganismus gut bestellt sein und nicht auch in die Schulen jene sittliche Verflachung, jene geniale Liederlichkeit, jener verruchte optimistische Indifferentismus sich einfressen soll, auf den wir im

großen Leben allerwärts stoßen müssen. Nicht blos mit seinem Wissen, mit seiner didaktischen Tüchtigkeit soll der Director eine gewissenhafte Controle führen; man soll auch nicht wagen dürfen, als sein Lehrer ihm mit ordinären Gewohnheiten und rohen Sitten zu nahe zu kommen; er soll ein König seiner Schule sein, nicht bloß in literis, sondern auch in moribus: Beides soll er mit wachsamen Blicken und würdigem Ernste lenken und regieren.

Wir kommen zur dritten Art der Inspection, zu der des Lokal- und des Kreisschulinspectors, und da ist es, wo wir noch eingehendere Visitationsvorschläge machen möchten. Was soll von diesen nicht täglich in einer Schule weilenden Aufsichtsbehörden beachtet und inspicirt werden? — (Den Vorwurf des „Vielregierens" könnten wir uns vielleicht mit den angegebenen mannigfaltigen Aufsichtsbehörden aufladen: davon weiter unten.) Denken wir uns, es käme ein solcher Lokal- oder Provinzialschulinspector zum ersten Male in eine Schule. Da hätte er zuerst die Lokalitäten, deren Lage, die gesammten Einrichtungen im Schulhause zu beachten, namentlich jedes Klassenzimmer genau darauf anzusehen, ob es die gehörige Größe für die gegenwärtige Abtheilung, ob es genug Luft und Licht und Ruhe den Schülern böte (ob der Ofen den Bänken zu nahe stände), ob ferner das Inventar an Wandtafeln, Tischen, Bänken, Karten und andern Lehrmitteln in genügender Quantität und Qualität vorhanden wäre, ob die Zimmer anständig gehalten, die Fußböden reinlich u. s. w.. Ferner hätte der Inspector mit etwaigen Begleitern (?) den Lectionsplan, die Lehrhilfsmittel, die schriftlichen Arbeiten der Schüler einzusehen. Sein Hospitiren müßte sich auf dieselben Hilfsmittel, die Klassengemeinden kennen zu lernen, erstrecken, wie sie oben rücksichtlich der Inspection des Directors angegeben wurden. Nicht bloß sämmtliche Lehrer müßte er kennen zu lernen suchen, sondern auch ein scharfes Auge auf jeden Schüler werfen, um ein möglichst treues Gesammtbild von dem physischen, wie geistigen Gedeihen des Coetus zu gewinnen. Die in Protocollen

niedergelegten Resultate der Lehrerconferenzen, namentlich der „engeren pädagogischen" würde er sich vorlegen lassen, um zu sehen, ob der nöthige Eifer die Collegen belebe. Auch nach ihrem pädagogischen Journalistikum dürfte er sich umsehen, — (denn es scheint uns eine ebenso verbreitete, wie schwere Nachlässigkeit darin zu liegen, daß Lehrer Jahr aus Jahr ein keine einzige pädagogische Zeitschrift zur Hand nehmen). — Mit dem Director hätte er noch besondere Rücksprache über die innersten Angelegenheiten der Schule zu nehmen. Der darauf abzufassende, eingehende Inspectionsbericht wäre an die Oberschulbehörde abzuliefern. Daran würden sich von dieser Seite Erinnerungen, Rügen oder Belobungen (auch materieller Art) knüpfen. Bestände die Einrichtung von lokalen Schulaufsichtsbehörden, so würde es nothwendig sein, den aus der Gemeinde gewählten Laien stets einen tüchtigen technischen Beirath zu geben. (Die Schulcomites der Gemeinden scheinen uns ein Hauptmittel zu sein, um das Interesse für Unterricht und Erziehung allgemeiner zu machen.)

Endlich nun träte der seltenere Besuch des Oberschulrathes ein. Dieser würde sich, je nach Befinden und Belieben, eines oder aller der Hauptmittel bedienen, um sich ein genaues Bild von dem Standpunkte der Schulen seines Landes zu verschaffen.

Wollte nun Jemand sagen, dies viele Inspiciren führe zu häufigen Störungen im gleichmäßigen Verlauf des Unterrichts- und Schullebens, oder es zeuge von Mißtrauen gegen die verschiedenen Lehrercollegien und verbittere den einzelnen Lehrern ihre Berufsthätigkeit, so würden wir erwidern: daß erstens diese Uebelstände sich bei entsprechender Einrichtung sehr wohl fern halten ließen, daß aber ferner zur Aufrechthaltung eines regen, erfolgreichen Schullebens nichts kräftiger beitragen könne, als die offenkundig stete Beachtung und würdige Leitung der Wirksamkeit der Lehrer. Wir dürfen es uns nicht verhehlen, daß wir einer äußeren Anregung zur anhaltenden gewissenhaften Führung unseres Berufes wenigstens so lange bedürfen, als eine reine

Begeisterung für unseren Beruf, eine nicht zu ermüdende Thatkraft und eine, von Erfolgen gekrönte, Ausübung unserer Berufsarbeiten noch nicht unser sicheres festes Eigenthum geworden sind. Daß alle Schulinspection sich in den Händen von Männern befinden müsse, die neben einer allgemeinen wissenschaftlichen vor Allem eine pädagogische Durchbildung besitzen, setzen wir als selbstverständlich voraus; ist dies der Fall, so brauchen wir uns auch kaum noch der Befürchtung hinzugeben, daß die, von uns gewünschte, Inspection anders, als mit weisem Takt vollzogen werden könne.

Der „Wandel" des Lehrers.

Eines mag hier noch nachträglich bemerkt sein, daß wir uns keine erschöpfende Schulinspection ohne Rücksichtnahme auf die Führung oder den Wandel der Lehrer denken können. Der offenkundig gewordene unsittliche Wandel eines Lehrers (handle es sich um das Laster des Trunkes oder um sexuelle Ausschweifungen) ist ein schreiender Widerspruch gegen seine „erzieherische" Aufgabe. Es käme auf eine völlige Entkleidung des Lehrerberufs von seinen eigentlichen und höchsten Pflichten hinaus, wollte er sich erlauben, was er seinen Schülern als strafbar vor die Seele stellen muß. Weder Zeloten, noch frivole Vertreter eines moralischen Indifferentismus dürfen in einem gesunden Lehrkörper geduldet werden; jene erzeugen übertünchte heuchlerische Tugendhaftigkeit, diese führen zur Lockerung aller sittlichen Verhältnisse. Nicht bloß intellektuelle, sondern auch moralische Ueberlegenheit muß vom „Erzieher" gefordert werden. Der Lehrer steht in dieser Hinsicht durchaus auf keinem anderen Felde, als der Geistliche. Beide sind öffentliche Persönlichkeiten, nach denen ihre jugendlichen und erwachsenen Gemeinden emporblicken — oft mit sehr scharfer Beobachtung. Für Beide gilt das Wort: „wenn das Salz dumm wird, womit soll man salzen?" — Die Forderung nach einem erziehenden Unterricht steht und fällt mit der anderen nach durchgebildeten, sittlichen Lehrerpersön-

lichkeiten. Und sollte sich bei genauer Prüfung ergeben, daß man mit Fichte nach Erziehungsanstalten als nach den einzigen Zufluchtsstätten für die richtige Leitung der Unmündigen suchen müßte, sollte sich der Familienboden in den meisten Fällen als durchaus unzureichend erweisen zu einer normalen gesunden Entwickelung der Jugend: wo dann noch eine Rettung für dieselbe, wenn nicht in den Erziehungshäusern wahrhaft durchgebildeter Pädagogen? Wir können uns zwar nur schwer dazu entschließen, irgend einem Stande und Berufe das Privilegium einer laxeren moralischen Anschauung und Praxis zuzugestehen, wir neigen uns vielmehr zur Aufhebung aller derartiger Kastenunterschiede im Bereiche des Tugendlebens, — gleichwohl leuchtet uns ein, daß mit der Vertretung gewisser Berufsarten ab eo ipso und gleichsam a priori die Aufgabe einer unerbittlich strengen, sittlichen Führung verbunden sei. Im Wesen des erzieherischen Berufs liegt die Resignation auf alle, das Individuum tiefer berührenden, sittlichen Ausschreitungen. Daher die nothwendige Forderung einer Controle des „Wandels" des Lehrers. Wie ließe sich ein „Gesinnung" bildender Unterricht, eine den „Willen" kräftigende Erziehung denken ohne das Vorhandensein gediegener Lehrerpersönlichkeiten! Betrachten sich die Jugendbildner nicht als dazu berufen, um in ihrem Leben das Bild edlen Strebens, feiner Sitte, unverbrüchlicher Wahrheits- und Gerechtigkeitsliebe, weiser Mäßigung und standhafter Enthaltung von unerlaubten Genüssen darzustellen, gerathen sie in die Bahnen des lockeren Treibens der großen, bewußtlos dahinlebenden Masse, dann verlieren sie jede Kraft und jedes Recht auf das Werk der Erziehung. Denn der innige Zusammenhang zwischen sittlicher Führung, sittlichem Bewußtsein einer-, und tüchtiger Berufsarbeit andererseits läßt sich gerade hier am wenigsten übersehen. Ein Erzieher, der mit dem Strome der Zeit in dem Sinne fortschwimmt, daß er von all ihren Gebrechen und Krankheiten mehr oder weniger angesteckt ist und keinen Drang fühlt, auch keine

Kraft besitzt, um des Zeitgeistes, wenn nicht Meister, so doch wenigstens bewußt zu bleiben, hat damit schon die Unfähigkeit zu seinem Berufe dargethan. Denn an der Erziehungsarbeit soll und muß sich wesentlich die sittliche Verschrobenheit einer Zeit brechen; sonst gäbe es eben im Bereiche der Pädagogik keinen Idealismus mehr, an die Stelle desselben träte der schale Empirismus, die Langeweile der Gewohnheit. Und um nun am nächst Liegenden stehen zu bleiben: wie wollte man Zucht und Regierung in einer Schule geltend machen, wenn der Lehrkörper in sich faule Elemente enthielte; — damit wäre aller gediegenen Disciplin die Spitze abgebrochen.

Sollte ich beispielsweise angeben, welche Anforderung ich an das Privatleben eines Lehrers stelle, so würde ich sagen: Derselbe müsse vor Allem ein schönes Familienleben pflegen, sich von dem Wirthshaustreiben möglichst zurückziehen und alle jene Rohheiten in Rede und That weit von sich entfernt halten, die sich als Auswüchse einer bloßen Scheinbildung ergeben.

Unter „Wandel" des Lehrers pflegt man freilich noch etwas Anderes zu verstehen: Die Haltung desselben im öffentlichen kirchlichen und politischen Leben. Für bedenklich halten wir es unter allen Umständen, das Gewissen des Lehrers zu binden — wegen der daraus nur zu leicht entspringenden Unlauterkeit des Glaubens und eines heuchlerischen Lippenbekenntnisses. Den Lehrer auffordern, er solle seine Interessen für das öffentliche politische Leben gänzlich in seiner Brust verschließen, heißt: denselben zu jenem gefährlichen Egoismus und Indifferentismus verleiten, welcher der Tod aller hohen freien Begeisterung für das Gemeinwohl eines Volks- und Staatsganzen genannt werden muß. Wer dem öffentlichen Leben gänzlich den Rücken kehrt, ist auf dem besten Wege zu einem lieblosen Genußmenschen. Soll und darf dem Lehrer solches verziehen werden?

Wir können nicht umhin, hinsichtlich des politischen Interesses des Volksschullehrers hier einen Abschnitt aus der Politik von Ro-

bert v. Mohl (B. II., 19. ff.) mitzutheilen, der sich mit nur allzu bitterer Ironie über die Theilnahme der Lehrer an der Bewegung von 1848 verbreitet und dann Vorschläge zur Verhütung fernerer ähnlicher Ausschreitungen derselben folgen läßt. Der Artikel trägt die Aufschrift: „Die Schulmeister als Politiker" und lautet wie folgt:

„Ein nicht unbedeutendes Element der Bewegung in den Jahren 1848 und 1849 waren die Schulmeister. Sie hatten ihren Thätigkeitskreis wesentlich auf dem flachen Lande, wo sie als die Höhergebildeten, Wirthshausredner und Schriftführer demokratischer Vereine wühlten, und es ist durch sie die Revolution tiefer in das Landvolk gedrungen, als sonst wohl der Fall gewesen wäre. Doch sind sie auch zuweilen in Städten durch Redaction demokratischer Blätter der untersten Art bemerklich gewesen. Einige der verrücktesten und schädlichsten Zeitungen jener Zeit sind von Schulmeistern geschrieben worden, namentlich in Baden.

Diese Erscheinung ist in politischer Beziehung keineswegs ohne Bedeutung. Ohne allen Zweifel würden dieselben Kräfte sich bei neuen politischen Bewegungen ebenfalls wieder und in derselben Weise geltend machen. Es ist also nicht blos des Verständnisses der Vergangenheit wegen, sondern auch zur Abwehr für die Zukunft nöthig, Thatsache und Ursache scharf in's Auge aufzufassen.

Die Ursache der neuen Feindseligkeit gegen das Bestehende und gegen die in denselben (? d. Vf.) sich besser befindenden Klassen der Gesellschaft liegt am Tage. Sie ist nämlich keine andere, als der Besitz einer geistigen Bildung, welche sich zu Ansprüchen berechtigt glaubt, in der jetzigen Ordnung des Staates dieselben jedoch nicht befriedigen kann. Die Schulmeister sind durch Forderungen der Pädagogen und der Regierungen zur Erwerbung vielseitiger und höherer Kenntnisse gezwungen worden, als sie früher zu besitzen brauchten, und als sie in der That wohl bedürfen. Man hat eigene Seminarien mit immer steigenden Leistungen errichtet, Preise für die spätere Fortbildung gestiftet,

Zeitungen zu mancherlei Aufklärung gegründet; auf diese Weise eben eine sehr zahlreiche Klasse von Halbgelehrten gezogen, deren Ansprüche und Gesichtskreise mit ihrer äußern Stellung in keinem Verhältnisse mehr stehen. Die Beschäftigung mit dem Elementarunterrichte roher Kinder ist die gleiche geblieben; das schmale Einkommen dasselbe; die fast knechtische Unterordnung unter den Pfarrer die nämliche. Nichts ist geändert, als daß einerseits das Gefühl des ärmlichen Lebensberufes geschärft, andererseits Eitelkeit und Selbstüberschätzung durch übertriebene Hochstellung des Werthes der Volksschule und ihrer Lehrer gesteigert wurden. Ist es da ein Wunder, wenn ein bitterer Groll gegen die Ungerechtigkeit der Gesellschaft, eine Verzweiflung über die unerträgliche und doch im gesetzlichen Stande der Dinge nicht wesentlich zu bessernde Lage entsteht, und wenn nur die aufgedrungene Bildung, und was noch weit schlimmer ist die aufgedrungene halbe Bildung, gegen den unvorsichtigen und grausamen Staat selbst gewendet wird?

Dies ist ein widersinniger und ein harter Zustand, welcher aus Klugheit und aus Menschlichkeit geändert werden muß.

Bisher sind zweierlei Mittel als möglich erachtet worden: entweder ein Herabstimmen der ganzen geistigen Bildung der Schullehrer auf ein niederes Maaß, so daß sie aus einer tiefer stehenden und mit dem ihnen zu gebenden Brode zufriedenen Schichte der Gesellschaft gewonnen werden könnten; oder aber eine solche Verbesserung der Lage und Stellung, daß auch bei Erhaltung ihrer jetzigen Bildungsstufe das Mißverhältniß zwischen den innerlich begründeten Ansprüchen und den bestehenden Verhältnissen wegfiele.

Beide Mittel sind auch schon versucht worden, allein ohne wesentlichen Erfolg. — Keck wurde die Verbesserung von der demokratischen Partei angefaßt; allein sie hat das Ziel, in ihrer Art, weit überschossen. Sie verlangte völlige Trennung der Schule von der Kirche, also practisch gesprochen, Gleichstellung

des Schulmeisters mit dem Pfarrer, und eine dieser neuen Stellung entsprechende Bezahlung. Hieraus ist denn, glücklicherweise, nichts geworden. Die Regierungen dagegen suchten schon längst durch kleine Verbesserungen der Gehalte, theils aus eigener Kasse, theils aus dem Beutel der Gemeinden zu helfen. Allein es geschah dies in so kleinem Maßstabe, daß der Zweck einer Zufriedenstellung ganz verfehlt ward. — Eine Wiederherabdrückung der Bildung und damit der Ansprüche ist ein Lieblingsgedanke der reactionären Partei; allein mit Ausnahme einiger kleinen Versuche in Preußen und in Würtemberg, und der, etwas weiter verbreiteten Absicht, Frauen zum Unterrichte zuzulassen, ist es doch hauptsächlich nur bei Worten geblieben. Es widerspricht unserer ganzen auf Wissen gestellten Gesittungsart allzu sehr, absichtlich weniger lernen zu lassen, als man könnte, ja als man schon gelernt hat; mit Bewußtsein zu größerer Unwissenheit zurückzukehren. — So ist denn im Wesentlichen der für seine Amtsaufgabe überflüssig gelehrte, schlecht bezahlte und daher gründlich mißvergnügte Schulmeister immer noch vorhanden, er aber auch ohne Zweifel, ist die Zeit wieder dazu angethan, zu neuen politischen Unruhen geneigt. Die Sache muß also offenbar anders betrieben werden.

Der einzig richtige Weg ist, den geistigen und wirthschaftlichen Zustand des Volksschullehrers wieder gesunder zu machen. Hierzu gehört aber Dreierlei. Einmal Vernünftigmachung der Bildung in den Seminarien. An die Stelle der untauglichen und verkehrt machenden Halbgelehrsamkeit eine tüchtige Kenntniß und Uebung des Nothwendigen, und nichts weiter. Zweitens die Unterschiebung eines unschädlichen und selbst nützlichen Interesses, welches den Schulmeister geistig befriedigen und ihm eine hervorragende Stellung unter seinen Umgebungen erhalten kann. Drittens eine ausreichende wirthschaftliche Verbesserung. — Alle drei Absichten können nun aber dadurch erreicht werden, daß die Schulmeister in den Seminarien nebenbei zu rationellen Landwirthen gebildet und daß die Schulstellen mit entsprechendem Grundbesitz

dotirt werden. So werden sie in bessere Lage kommen; den natürlichen Wunsch, eine höhere geistige Bildung zu beweisen, mit Nutzen für sich, ihre Umgebung und die Gesammtheit erfüllen können; auf dem Lande lebend Landwirthe sein, also den Bauern gegenüber weder als Hungerleider erscheinen, noch zur Vermeidung dessen halbe Gelehrsamkeit auskramen müssen. Zufriedenheit und richtige Beschäftigung wird sie dann schon von selbst vom politischen Wühlen abhalten."

Ist in diesem Abschnitte lediglich oder doch vorwiegend vom Volksschullehrer die Rede, so dürfte eine Erwägung des politischen Treibens der Lehrer überhaupt wohl am Platze sein. Die jüngste Vergangenheit hat uns Beispiele gezeigt, wie übel es ein großer Staat vermerkte, wenn seine Schulbeamten sich auf die Seite der liberalen Partei stellten; man hat sie theilweise ihrer Stellen enthoben. Daß auch Universitätsprofessoren mehr, als einmal, von ähnlichem Schicksal in ähnlichen Fällen betroffen wurden, ist hinlänglich bekannt. Die Zeit dürfte eben noch nicht gekommen sein, in welcher die Staaten ihren Beamten im Gebiete der politischen Ueberzeugung völlig freien Spielraum lassen. Eine auf gründlicher Sachkenntniß und vernünftiger, unbefangener Erwägung beruhende politische Ansicht ist, wie wir oben erwähnten, keinem durchgebildeten Manne zu erlassen; eine, so gut vermittelte, Ansicht wird Niemanden zum rohen Straßendemokraten machen — nur diesen aber können wir mit dem Berufe eines Lehrers unvereinbar erklären.

Ein Privatinstitut am Genfer-See.

Hat man einmal die Wahl: warum sollte man da nicht die schönsten Erdstellen zu den Erziehungsstätten aussuchen? Es scheint uns durchaus angemessen, daß man besondere Lokalitäten, wie für gewisse industrielle und andere, so auch für Erziehungszwecke ausfindig mache, und hier demnach vom bloßen Zufall absehe. Der rechte Zusammenhang zwischen dem Grund und Boden auf der einen und dem Menschen mit seinen Unternehmungen auf der andern Seite dürfte in Betreff der Plätze für die Jugendbildung völlige Rücksicht verdienen. Wir können uns nur mit Widerstreben an Orten die intensiv wirkenden Tummelplätze der Jugend denken, welche jedes landschaftlichen Reizes entbehren, etwa in wasser- und waldarmer einförmiger Ebene gelegen sind. Selbstverständlich muß es in den ihrer Lage nach, traurigsten Ortschaften Schulen und Erziehungsanstalten geben, — der aber würde einen kaum zu fassenden Anachronismus begehen und geradezu wider die Vernunft handeln, der ohne Rücksicht auf landschaftliche Verhältnisse eine Bildungsstätte errichten wollte. Wald und Wiese, Höhenzüge, den Wechsel von Berg und Thal, das Vorhandensein eines zum Bade einladenden Flusses möchten wir um keinen Preis da entbehren, wo der Knabe sich geistig und körperlich entwickeln, wo er zum schönen Jünglinge, zum kräftigen Manne herangebildet werden soll. Die Unterrichtsmittel und Lehrorgane mögen häufig in Städten, großen Residenzen mit durchaus prosaischer, unliebenswürdiger Lage am leichtesten zu finden sein: gemüth- und charakterbildende Bedingnisse dürften dagegen außer in allerlei Lebensumständen und Umgangsverhältnissen wesentlich in lokalen Eigenthümlichkeiten gelegen sein. Daher empfanden wir auch stets eine besondere Freude, wenn wir

in den lieblichen Thälern unserer deutschen Mittelgebirge, wenn wir in Thüringens freundlichen Städten und in deren Nähe — Jena, Schnepfenthal, Keilhau, Roßleben, Pforta —, oder an den Abhängen der Bergstraße (Weinheim) und des Odenwaldes (Heidelberg) oder im sächsischen Elbgebiete (Meißen, Grimma), oder an den Ufern des Rheins (Bonn) oder im hügelreichen Schwaben (Cannstatt, Tübingen, Kornthal) u. s. w. auf unseren pädagogischen Wanderzügen entweder altberühmte Musensitze und Gymnasien, oder Privaterziehungsanstalten neueren Datums vorfanden. Da — sagten wir uns — kann der Knabe innerlich erstarken und veredelt werden durch das tägliche Anschauen lieblicher Landschaftsbilder, da kann er poetisch gestimmt werden, da kann seine Phantasie eine erlaubte und schöne Richtung gewinnen, da kann er sein Auge und alle seine Sinne üben und schärfen, seine Muskeln stärken durch Bergsteigen, seine Seele laben am Zauber der Waldeseinsamkeit, seinen Muth stählen durch alle die leiblichen Exercitien, welche von gewissen Naturverhältnissen unterstützt sein wollen. Wohl denen, dachte ich manchesmal, die den Morgen ihres Lebens nicht verbringen müssen auf den Straßen einer volkreichen, aber reizlos gelegenen Residenz, oder auf einer einförmigen Ebene — — sondern im Gebirgsstädtchen aufwachsen inmitten von Wald und Wiese, an den Ufern eines Flusses, an den Gestaden eines Meers. Es gehört zu den Merkmalen eines wenig ein- und umsichtigen Pädagogen, wenn er keinen Sinn und keine Fühlung für die entsprechenden Lokalitäten der Erziehungsarbeit an den Tag legt, — wenn er seine Schule, seine Erziehungsanstalt in das Häusermeer, in die Sandebene hineinsetzt und mit schnöder Sparsamkeit die Tummelplätze der Kleinen beschneidet.

Wollten wir nun zunächst in Europa nach Ländern suchen, die besonders viele schöne, für pädagogische Zwecke wohlgeeignete Plätze darböten, so würden wir neben einem beträchtlichen Stücke deutschen Landes vor Allen die Schweizer Cantone als trefflich herausstellen. Wie geschaffen zu pädagogischen Anstalten erschei-

nen natürlich in erster Linie die Ufersäume der Seen. Nicht ohne guten innern Grund ist nun auch die Schweiz ein mit Privatinstituten überaus gesegnetes Land. Auf einem früheren Ausfluge hatte ich einige Schulen an den Ufern des Züricher Sees aufgesucht. Diesmal führte mich der Weg nach den Gegenden, in denen der Verfasser des Emile und der von Lienhard und Gertrud: der eine seine Geburtsstätte gehabt, der andere wenigstens eine Zeit lang seine berühmte pädagogische Werkstätte aufgeschlagen hatte. Es wäre der Mühe werth, diese Schweizer Seen auch einmal vom Standpunkte des pädagogischen Forschens aus zu bereisen. Nicht bloß Eingeborene — fast noch mehr Deutsche, namentlich Candidaten der Theologie, haben im Laufe der letzten Jahrzehnte wie am Neuenburger- und Züricher-, so namentlich am Leman-See Erziehungshäuser errichtet, um auch hier, inmitten von Menschen einer fremden Zunge den alten pädagogischen Ruf der deutschen Nation mehr oder weniger zu bewähren. Lausanne und Vevey an dem südöstlichen, Genf und Umgegend am südwestlichen Zipfel des zuletzt genannten Sees dürften als die hauptsächlichsten Sitze für modernes Privatschulwesen in der Schweiz bezeichnet werden. Doch wollen wir mit dieser geographischen Angabe kein endgültiges Urtheil gefällt haben, denn namentlich der ganze Nordrand des Sees ist mit einer so großen Menge reizend gelegener Ortschaften gespickt, daß wir uns nicht wundern könnten, wenn wir zu jenen drei vermeintlichen pädagogischen Hauptstationen noch die und jene Nebenstation hinzufügen müßten.

Ich hatte längst durch Augenzeugen berichten hören über ein Knabeninstitut in Vevey, dessen Gründer und derzeitiger Leiter mir nach Allem, was ich eben von ihm und seiner Anstalt vernahm, entschiedenes Interesse einflößte. Mein Wunsch, Herrn Director Sillig in Bellerive bei oder eigentlich in Vevey kennen zu lernen, war nicht geringer, als der eines Künstlers, die Kunstschätze von Florenz, Venedig und Rom zu sehen, als die eines Bon vivant, mit den Frühstückskellern von Hamburg nähere

Bekanntschaft zu machen — (wie ich denn überhaupt meine Ausflüge mehr und mehr mit vorwiegender Rücksicht auf Gewinnung und Vermehrung pädagogischer Anschauungen unternommen, dabei aber ein tiefes Bedauern darüber zu äußern habe, daß meine Ferientage in vielen Fällen mit denjenigen der von mir in weiterer Ferne aufgesuchten Schulen concurrirten). Bei einem früheren Besuche des Berner Alpenlandes erfuhr ich in Luzern, daß Herr Sillig eben auch auf einer Wanderung mit seinen Zöglingen begriffen sei und stand ich daher von der beabsichtigten Exkursion nach dem Waadtlande ab; dießmal richtete ich mich so ein, daß ich beim Wiederbeginne der Lectionen in Bellerive eintraf und auf die Anwesenheit des Directors sicher rechnen konnte. Im Voraus bemerke ich, daß der Name „Bellerive" von Herrn Sillig selbst in's Leben gerufen und der Stätte beigelegt und amtlich approbirt wurde, auf welcher seine Erziehungsanstalt sich eben befindet.

Ohne Herrn Sillig jemals persönlich bekannt geworden zu sein, hatte ich die guten alten Zunftgenossenschaftsrechte in Anspruch genommen, um mich ihm brieflich vorzustellen und bei ihm anzumelden. Dazu kamen die Empfehlungen eines jüngeren Freundes, der, wie ich beiläufig zu erwähnen wage, nachdem er einige Jahre in einem Privatinstitute zu Caraccas unter Mulatten und Creolen, darauf u. A. in einem sächsischen Gymnasium als Lehrer fungirt, nun als 36jähriger Candidat der Theologie noch einmal seinem Wandertriebe nachgab, noch einmal seine kosmopolitischen Schwingen breitete und hob, um den Zöglingen des Herrn Sillig Unterricht im Spanischen, Deutschen und Lateinischen zu ertheilen. Nachdem ich in einem engen dumpfigen Logirstübchen des Hôtel du Lac in Vevey die Beschwerden der vorhergehenden Reisetage durch einen leidlich stärkenden Schlummer überwunden und in Gemeinschaft mit zwei Herren aus Posen in den schönen, an den See stoßenden, Gartenräumen mein Honigfrühstück eingenommen hatte, steuerte ich sogleich den Pforten des

Sillig'schen Instituts zu. Aus dem östlichen Ende der Hauptstraße von Vevey, welche mit dem Quai parallel läuft, herausgetreten, sah ich ein stattliches, mit grünen Jalousien und dichten Ranken des wilden Weinstocks angenehm geschmücktes, freundlich einladendes Haus vor mir stehen. Durch das rechts anstoßende große eiserne Gitterthor trat ich auf den geräumigen, schattigen Vorplatz des Hauses, das nach dieser Seite die Hauptfront richtete. Auf der kleinen Terrasse, welche an dieser ganzen Frontseite hinläuft, standen Knaben mit Büchern, — ich erkundigte mich nach Herrn Sillig und in wenigen Augenblicken kam derselbe mit freundlicher Begrüßung auf mich zu. Es war kurz vor der Stunde der gemeinsamen Morgenandacht; ich erbat mir die Erlaubniß, sogleich an dieser theilnehmen zu dürfen. Auf den Glockenruf hatten sich in dem einfachen, aber anständig und ansprechend ausgestatteten Betsaale bereits Lehrer und Schüler versammelt. Der Director bestieg das Katheder, neben ihm ließ sich seine Frau nieder. Ein Psalmen wurde in französischer Sprache verlesen; darauf folgte das Vaterunser und zuletzt ein sogenannter Appell d. h. eine, auf Vorkommnisse des vergangenen Tages bezügliche, Ansprache des Directors an einzelne Schüler, die sich irgend ein Vergehen hatten zu Schulden kommen lassen. Es gehörte zu dem Wenigen, was mir während meiner zweitägigen Beobachtungen in Bellerive etwa einer Abänderung werth erschien, daß jener Appell sich an die Andacht anschloß, da ich diese lieber als eine ganz für sich bestehende Handlung kennen gelernt hätte. Auch würde ich es mir als Director eines Instituts um keinen Preis nehmen lassen, die Andachtsübungen durch entsprechenden Gesang mit Begleitung der Phisharmonika zu kräftigen und zu heben. Uebrigens wurde die Abendandacht durch einen der älteren Herren Collegen vertreten. In dem Lehrercollegium, dem mich Herr Sillig freundlichst vorstellte, fand ich zwei Deutsche, die übrigen Herren waren in der Hauptsache Französische Schweizer. Nicht nur die Erlaubniß zum Hospitiren in jeder beliebigen Lec-

tion ward mir bereitwilligst ertheilt, sondern Herr Sillig lud mich auch gleich zur Theilnahme an den verschiedenen Mahlzeiten der Schulgemeinde ein. Um nun aber die Anschauungen und Eindrücke, die ich hier gewonnen, nicht durcheinander zu würfeln, will ich folgende kleine Abschnitte von einander scheiden.

Zuerst die Persönlichkeiten des Herrn und der Madame Sillig.

Herr Sillig ist jetzt ein angehender Sechziger. Er stammt aus Frankenberg im Königreich Sachsen, ist der Sohn eines Geistlichen, erhielt seine Schulbildung in der Afra zu Meißen, studirte in Leipzig Theologie und wurde, wie mir beiläufig berichtet ward, durch eine kleine Duellverletzung veranlaßt, das Katheder und die Schulstube mit der Kanzel zu vertauschen. Er trat in einem Orte in der Umgegend von Vevey als Candidat zunächst als Lehrer in einem Institut ein, von wo er dann, durch persönliche Umstände genöthigt, schied, um selbst mit einem äußerst geringen Fond eine Anstalt zu errichten. Wir haben also einen Sachsen vor uns, einen Mann aus dem deutschen Lande, welches noch immer als eine Hauptgeburtsstätte vieler tüchtiger Schulmänner angesehen werden darf. Es mag im Jahre 1837 gewesen sein, in welchem Herr Sillig seine Anstalt errichtete. Dieselbe gedieh vortrefflich — trotz der großen Concurrenz in jenen Gegenden, am Genfer See, trotz des bedeutend hohen Pensionspreises (2000 Francs ohne die Nebenausgaben für die Sommerausflüge 2c.). Die Schülerzahl stieg auf hundert und darüber, so daß Herr Sillig sich u. A. zu der Einrichtung von Dependenzen d. h. von Zweiganstalten unter seiner Oberleitung veranlaßt fühlte. Die Unmöglichkeit der gewissenhaften durchgreifenden Leitung einer so umfangreichen Erziehungsgemeinde durch eine einzige Persönlichkeit bestimmte indeß den Director, seine Anstalt auf eine geringere Ausdehnung zu beschränken. Mit unerbittlicher Strenge reinigte er im Jahre 1859 (?) mit einem Schlage sein Pensionat von einer Anzahl übel gearteter Zöglinge

und lenkte in die Bahnen weiser Beschränkung seiner Aufgabe ein. Sie gedieh natürlich nur um so besser. Die Persönlichkeit eines Institutsvorstehers bleibt ein unendlich wichtiger Factor. In ihr muß sich Kraft mit Milde, Würde mit Menschenfreundlichkeit, geistige Ueberlegenheit mit praktischem Talent, maßvolles Wesen mit unmittelbarer Lebensfreudigkeit, Ernst mit Heiterkeit verbinden. Auch selbst die ganze äußere Erscheinung in Kleidung und körperlicher Haltung ist hier am wenigsten gleichgültig. Denn der Director eines Instituts läßt sich mit dem Herrn und Fürsten eines kleinen Staates vergleichen, auf dessen ganzes Behaben, auf dessen Gewohnheiten, Lebensweise und Manieren Viele ihre Augen tagtäglich mit aller Schärfe gerichtet halten, nach dem sie emporblicken mit Achtung und dem Eifer der Nachahmung, oder auf den sie herabblicken mit stiller Mißachtung. Hier gilt es ganz besonders: nur keinen Anstoß geben, nur keine schreienden Farben durchblicken lassen. Wir müssen bekennen, daß wir in der Persönlichkeit des Herrn Sillig alle wesentlichen Vorzüge eines Schuldirectors vereinigt fanden. Ein Sechziger, zwar mit ergrautem, aber vollem, von Ueberfülle strotzendem Haar, mit durchaus gesunder, fast blühender Gesichtsfarbe, ein rechter Ausdruck für eine langjährige, normale, regelmäßige Lebensweise. Kaum erkannte ich in diesem Gesichte die tieferen Spuren von jenen hunderterlei Aufregungen, großen und kleinen Verdrießlichkeiten, von jenen Sorgen und Mühen, ja Strapazen, wie sie die Leitung gerade eines Privatinstituts mit sich zu bringen pflegt. Unter der hohen Stirn funkelten dunkle, jugendfrische, von voller Lebenskraft, gesundem Geiste und edlem Sinne zeugende Augen. Der nur wenig gebeugte hohe Wuchs war noch leicht und elastisch und nicht wie der eines betagten Mannes. Wer wollte mir hier in die Rede fallen und sagen, daß ich schmeichelte nach empfangener Gastfreundschaft, oder daß solche eingehende Zeichnungen den sogenannten berühmten Männern allein gebührten oder daß sie in eine Novelle, einen Roman gehörten?! Jenen gegenüber

berufe ich mich auf die Hunderte, die aus Anschauung zu urtheilen wissen, den Anderen aber antworte ich, daß jede solche Persönlichkeit zum verweilenden Betrachten auffordere und berechtige, die aus eigner Kraft, mit eigner Ausdauer im Leben eine hervorragende Stellung gewann und sich eine Stimme verschaffte im Rathe bedeutender Menschenbildner. Nicht bloß die Pestalozzi's und Middendorf's und Salzmann's u. A., nicht bloß die Pädagogen verdienen den Dank der Mit- und Nachwelt, die sich durch Hingabe an die Armuth und Niedrigkeit, durch epochemachende Winke für Methodik des Unterrichts, durch Erziehungsschriften u. s. w. bekannt machten, sondern alle, von wahrer, warmer Liebe zur Erziehungssache getriebenen und dieselbe mit prinzipiellen Einsichten und mit Gewissenhaftigkeit verfolgenden, Männer verdienen, daß man an ihnen emporblicke, auf sie hinweise und von ihnen lerne. Und greife ich meine Zöglinge aus den höheren, reicheren Ständen ohne mich zum Knechte ihres Mammon zu machen, die Macht desselben über meinen Zögling nach Kräften zu besiegen — wähle ich den reichen Jüngling in der ernsten Absicht, um seinen Reichthum nicht zum Fluch an ihm und an mir selber werden zu lassen, darf ich dann in die Kategorie der um bloßen Lohn Arbeitenden geworfen werden? Hat also auch der Mann, von dem ich hier rede, keine Anstalt wie Wichern in Horn, oder Werner in Reutlingen, oder Stoy in Jena, oder Bender in Weinheim u. s. w. zu leiten, so müssen wir die Möglichkeit einräumen, daß er in dem von ihm gewählten Terrain der Erziehungsarbeit eben vermöge seiner höheren Vorzüge unendlich viel Segensreiches gestiftet habe. Und hätte er nichts weiter gethan, als durch seinen durch und durch noblen, wohlgeordneten Hausstand dem Zögling aus weniger gut bestellter Familie eine zur Nachbildung aufmunternde, und ein schönes Gemälde von Familienleben aufrollenden, Perspective zu eröffnen, — oder das verkümmerte Muttersöhnchen durch das muntere, frische Treiben auf dem Spielplatze am See, durch die Ausflüge in die Hoch-

alpen von Wallis und Savoyen zu ermuthigen und zu kräftigen — so würde er schon darum den Dank ganzer Geschlechter verdienen. Man bedenke doch, wie wichtig es sei, daß gerade der Sohn aus der reichen Familie in die rechten Erziehungshände komme, um die reichen Mittel mit Besonnenheit ausbeuten und verwerthen zu können, die ihm das Glück in den Schooß warf! Daß sich aber Herr Sillig in die Zahl der nicht gewöhnlichen Institutsdirectoren einreihen lasse, daß er unter denselben eine hervorragende Stellung einnehme, davon zeugen die Resultate seiner langjährigen Thätigkeit, davon die noch jetzt bestehenden Einrichtungen seiner Anstalt, davon seine Ansichten über Unterricht namentlich in den Sprachen, — davon gewisse speciellere Lebensanschauungen, von denen ich gleich nachher reden werde.

Eine im höchsten Grade glückliche Mitarbeiterin fand nun Herr Sillig an seiner Frau, einer geborenen Schweizerin aus Neufchatel. Es läßt sich mit gutem Grunde behaupten, daß die Eigenschaften der Frauen von Institutsdirectoren das Gedeihen von deren Anstalten w e s e n t l i c h bedingen. Ich habe mich in einer meiner pädagogischen Wanderungen (siehe das Kapitel „Schule und Haus") über die wünschenswerthen Vorzüge einer Institutsmutter ausgesprochen; ich fand dieselben in Madame Sillig vereinigt: hauswirthschaftliche Tugenden wie Sauberkeit, Ordnungsliebe, Pünktlichkeit, praktisches Geschick verbunden mit Anmuth, Würde, milder Freundlichkeit und gebildetem Geist — dazu kamen die Vorzüge hinreichender Sprachkenntnisse: neben ihrer Muttersprache bewegt sich Madame Sillig im Deutschen und Englischen fließend genug, um sich mit den Fremden aus dem einen und anderen Lande leicht verständlich zu machen. Es muthet aber den Fremdling ungemein an, wenn er im Auslande sich in seiner Zunge unterhalten kann. Ich kam unter Anderem mit Madame Sillig auf die Frage zu reden, wie man als Pensionatsvorsteher seine eigenen Kinder den Zöglingen gegenüber halten solle; sie stimmte mir vollkommen in dem Urtheile bei, daß man in dieser

Beziehung höchst vorsichtig verfahren und die eigenen Kinder möglichst zurückhalten müsse.

Sowohl beim Mittagstische (die ganze Kost ist sehr reichlich und gut: u. A. erhalten die Zöglinge Mittags nach der Suppe täglich 2 Gerichte, täglich etwas Wein, der ja bekanntlich in jenen Gegenden trefflich gedeiht), als auch mehrmals an stillen Plätzchen im Parke fand ich Gelegenheit, manchen wichtigen Gegenstand zur Sprache zu bringen und dabei Herrn Sillig's Ansichten über Schul- und Erziehungsfragen kennen zu lernen. Ich hebe daraus Einiges hervor. Es ist charakteristisch für Herrn Sillig's Institut, daß seine Lehrer sich einer Art Disciplin hinsichtlich ihres Privatlebens unterziehen müssen. Herr Sillig scheint darauf auszugehen, seinen Lehrern — aber auch sich selber — ähnliche Entbehrungen aufzuerlegen, wie seinen Zöglingen. Die Wohnzimmer der Collegen sind zerstreut in den 4 bis 5 Häusern und Häuschen, auf welche sich die Räumlichkeiten der Anstalt vertheilen; diese Wohnzimmer sind, so weit ich sie kennen lernte, sehr klein und eben groß genug, daß die nöthigsten Utensilien darin Platz finden können. Zu einem längeren behaglichen Verweilen laden sie eben nicht ein, der Insasse wird sich daher um so mehr aufgefordert fühlen, die gemeinsamen Räumlichkeiten aufzusuchen, d. h. unter den Zöglingen zu verweilen. Vielleicht wäre es zu den, von mir entdeckten, Mängeln der Anstalt zu rechnen, daß eben den Lehrern so bescheidene Zimmer angewiesen werden, denn es bedürfen dieselben zu ihrer Erholung und zu ihrer Vorbereitung und Fortbildung offenbar zum Verweilen einladender, einigermaßen bequemer Lokalitäten. Der angehende, jüngere Lehrer mag sich die größere Beschränkung in dieser Hinsicht eher gefallen lassen, als der ältere, schon etwas verwöhnte. Gesetzt den Fall, der Lehrer hätte eine bestimmte Anzahl Schüler, denen er sich besonders widmen, mit denen er sich zuweilen privatim beschäftigen wollte, so würde er schon darum eines geeigneten Raums bedürfen. Indessen glaube ich wahrgenommen zu haben, daß Herr

Sillig mehr das Princip der Concentration, als das des Provinzialismus, mehr das des Einheitsstaates und der festgeschlossenen Monarchie, als das der Aristokratie oder Republik befolge — und zwar nicht ohne voraufgehende, ihn hinreichend bestimmende Erfahrungen. Ist er nun in Wahrheit der erziehende Mittelpunkt des Ganzen, theilt er, will er die Hauptarbeit höchstens mit wenigen bewährten Mitarbeitern theilen, dann kann er allerdings dem entsprechende Einrichtungen auch hinsichtlich der Lehrerzimmer treffen. Jedenfalls haben die Lehrer das sehr Angenehme, daß sie nicht im geräuschvollen Treiben eines casernenartigen Schulgebäudes zu wohnen, nicht in großen Sälen mitten unter den Zöglingen zu schlafen brauchen. Die Schlaflokalitäten der Zöglinge sind so gelegen, daß sie theils Herr Sillig selber, theils einige wenige Gehülfen leicht controliren können. (Ueber das Arrangement von dergleichen Räumlichkeiten habe ich mich in dem Kapitel „Schule und Haus" geäußert.) Auch das darf hierbei nicht übersehen werden, daß jeder Lehrer seine besondere Klasse hat, in der er allein unterrichtet, zu der er allein den Schlüssel führt. (Dies war mir vollkommen neu und hängt mit Unterrichtseinrichtungen zusammen, die nachher angeführt werden sollen.) Es kann also recht wohl der einzelne Lehrer sein Klassenzimmer auch als Studierzimmer benutzen.

Nun aber führe ich Bestimmungen an, die eben so selten vorkommen möchten, als sie gleichwohl höchst beachtenswerth erscheinen. Verbannt ist aus dem ganzen Bereiche des Instituts der Schlafrock, die Cigarre (geschweige die Pfeife) und Alles, was an's Kneipleben und an ein etwas dissolutes studentisches Treiben erinnern könnte. Im Besitze eines Hausschlüssels dürfte sich eben so wenig ein Lehrer befinden — also nächtliches Schwärmen gänzlich ausgeschlossen. Das sind, wie gesagt, Dinge, die ein von deutschen Hochschulen kommender Candidat nur schwer entbehrt, die aber nach meinem Dafürhalten mit voller Berechtigung aus einer Erziehungsanstalt ausgeschieden bleiben.

Und wer Andere erziehen will, muß mit sich selbst anfangen, muß sein eignes Leben einer Zucht unterwerfen. Es ist das geradezu ein Segen des begeisterten und denkenden Erziehers, daß seine Arbeit, die er an Anderen vollziehen will, auf ihn selber wohlthätig zurückwirkt. Indem er sich selber Beschränkungen auferlegt, gewinnt er aber auch erst eigentlich ein Recht darauf, Anderen solche Beschränkungen aufzuerlegen. Wenigstens kommt es mir wie brutal oder despotisch und willkürlich vor, das Recht des höheren Alters, der früheren Geburt überall da geltend machen zu wollen, wo man als Lehrer sich selber Dinge erlaubt, die man namentlich den erwachsenen Jünglingen streng verbietet. Man muß zugeben, daß die Macht des Beispiels immer größer sei, als die Mahnung und das Gebot. Warum es den Schülern so schwer machen, ein Gebot zu befolgen, indem man sich selber über dessen Gehalt erhaben dünkt. Lieber also das wohl und leicht zu Entbehrende sich selber versagen, als das von uns selbst täglich und stündlich Verübte an den Schülern mit polizeilicher Emsigkeit aufspüren und dann bestrafen. Nur darum können jene Hauptgesetze des Herrn Sillig vielen Lehrern als eine, nur vorübergehend zu tragende, Last erscheinen, weil sie ihr Auge für dergleichen Anschauungen nicht geübt und geschärft haben und weil sie in das Centrum pädagogischen Wirkens nicht eingedrungen sind. Die Entsagung ist eine der ersten Eigenschaften eines jeden wahren Erziehers. Was man vielfach vom Geistlichen verlangt hat, daß er mit gutem Beispiele der Gemeinde vorangehe, das ist nicht minder vom Lehrer zu verlangen.

Was hat der Schlafrock, die Cigarre, der Hausschlüssel auf sich? Der Schlafrock ist der bedenkliche Vorbote der Saloperie. Wo Knaben erzogen werden sollen, da muß Groß und Klein, Alt und Jung gleich nach dem Aufstehen sich in ordentliche Kleider werfen, da darf es kein sogenanntes Negligé geben. Der Schlafrock dient zumeist als Verhüllung für eine unvollständige oder

defekte Kleidung. Er paßt nun und nimmermehr in eine Erziehungsanstalt.

Die Cigarre ist verbannt, weil Herr Sillig es widerlich oder unfein findet, einen solchen Glimmstengel im Munde zu führen. Gerade über das Rauchen unterhielt ich mich mit ihm eingehender. Den Kardinalpunkt habe ich, wie ich glaube, oben angegeben, indem ich auf das Verführerische des Beispiels verwies. Herr Sillig betrachtet das Rauchen als ein Hemmniß der Arbeit, als ein übles Lockmittel zum Café- und Bierhausbesuch. Er gipfelte sein Urtheil darüber in den Worten: Die Deutschen würden gewiß auch in der Politik größer, geachteter dastehen, wenn sie nicht die Sclaven von Tabak und Bier wären. (Das Biersau . . . der deutschen Studenten fand er nichtswürdig.) So paradox dies manchem politischen Kannegießer klingen mag, so viel Wahrheit dürfte darin enthalten sein. Denn Bier und Tabak umnebeln den Geist, machen geschwätzig und schlaff, aber nicht thatenfertig, machen roh und regen auf aber nicht an. Männer, die die Pfeife den ganzen Tag kaum aus dem Munde nehmen, kommen mir vor wie Kinder, die immer an etwas nutschen müssen und wäre es auch an den eigenen Fingern. Kommt man von französischen oder englischen Eisenbahnen auf deutsche, so wird man wenigstens in der dritten Klasse durch unabläßigen Tabakgestank auf das Widerwärtigste belästigt. Etwas die frische Thatkraft, den gesunden unbenommenen Sinn, die feinere Sitte, ja schließlich die Sittlichkeit Gefährdendes haben wir wohl in dem Tabakrauchen zu erblicken. Und da nun Herr Sillig selbst keine Cigarre anrührt, darf er jenes Disciplinargesetz mit gutem Rechte auch seinen Collegen ertheilen.

Von der Verpflichtung der Lehrer endlich, rechtzeitig in ihren Behausungen des Abends einzutreffen, haben wir nichts weiter zu sagen, als daß hierin eine wohl zu rechtfertigende Rücksicht auf eine gute Hausordnung und auf die Möglichkeit, immer frisch bei der Morgenarbeit zu sein, gesucht werden müsse.

Herr Sillig gehört offenbar zu den denkenden Pädagogen, die nicht in eine breit getretene pädagogische Straße einlaufen, nicht mit dem großen Strome des Gewohnten und vom Publikum periodisch Gewünschten und Gebilligten mit fortschwimmen, sondern sich selber ihre Maximen auffinden oder dergleichen von bewährten Fachmännern annehmen. Dies spricht sich besonders in dem Unterrichtssystem aus, das wir in seiner Anstalt durchgeführt fanden. Eine der größten Schwierigkeiten in Privatschulen besteht in dem häufigen Wechsel der Schülergemeinde, in dem unregelmäßigen Eintritte und in der höchst verschiedenartigen Vorbildung der Zöglinge. In sich gefertigte, mit einer entsprechenden Durchschnittsbildung ausgestattete, mit einem bestimmten Lernpensum versehene, Klassenkörper können sich hier nur äußerst schwer gestalten. Dazu kommt, daß auch die Bildungs-Ansprüche und Bedürfnisse bei dem Einen und Anderen der Eintretenden durchaus verschieden sind. Die Hauptmasse der, in die Institute der französischen Schweiz aus fremden Ländern kommenden, Zöglinge will jedenfalls die französische Sprache erlernen. Auch zu Herrn Sillig, bei dem die größere Schülerzahl aus Engländern besteht, werden die meisten mit dieser Tendenz gebracht. Wie ist hier ein höheres, zusammenfassendes Unterrichtsprincip zu denken? Herr Sillig theilte mir mit, er habe lange über die Lösung des schwierigen Räthsels nachgedacht. Endlich ist er zu folgender Einrichtung geschritten. Er theilt die Klassen nach verschiedenen Fächern, also z. B. in englische, deutsche, französische Klassen u. s. w. Jede dieser Klassen hat wieder ihre Unterabtheilungen etwa a. b. c. ꝛc. Alle lateinischen, deutschen, arithmetischen Klassenabtheilungen haben zu gleicher Zeit Unterricht, so daß z. B. aller deutsche Unterricht auf die Morgenstunde von 9—10, aller lateinische dagegen auf die folgende fällt u. s. w. Auf diese Weise wird es möglich, daß der in den verschiedenen Fächern verschieden vorbereitete Zögling z. B. im Lateinischen oder in der Arithmetik in eine höhere Klassenabtheilung versetzt

werden kann, als im Deutschen oder Französischen; es braucht keiner um der Lücken in einigen Fächern willen in eine Klasse (nach unserem gewöhnlichen System) gepackt zu werden, über welche er im Ganzen mit seinem Bildungsgrade hinaus ist. Jeder kann sogleich in die ihm entsprechende Thätigkeit versetzt werden; keiner braucht in einer Klasse als stummer oder störender Hospitant einzutreten (wie das in so vielen Schulen, wo starker Fremdenzufluß stattfindet, der Fall ist). Und fände sich gar keine Abtheilung gerade vor, in die ein Noviz z. B. im Deutschen gebracht werden könnte, so würde eben für ihn eine neue besonders geschaffen. Daher denn die verhältnißmäßig größere Klassenzahl und daher der verhältnißmäßig größere Aufwand, den der Director, um diese Einrichtung durchzuführen, machen muß. Ich kam in Klassen, wo nur ein oder 2 Schüler zugleich unterrichtet wurden, die höchste Schülerzahl mochte 9 oder 10 nicht übersteigen. Ein neuer Beleg dafür, daß Herr Sillig nicht bloß Gelder einstreichen, sondern auch seinen Zöglingen etwas Gutes bieten will. Privatinstitute mit vollen Klassen kommen mir wie ein offenbarer Widerspruch vor; sie entbehren einen der ersten Vorzüge, welche eine solche Schule zieren sollten. In der That verdient diese Einrichtung, von deren historischer Entstehung und etwaiger weiterer Verbreitung mir nichts bekannt ist, die volle Beachtung aller Schulmänner. Denn es ist und bleibt ein tiefgreifender Mißstand in allen möglichen Schulen, den Schüler ohne Rücksicht auf seine individuellen Talente und Neigungen nur darum in eine höhere oder niedere Abtheilung zu bringen oder nicht, weil er etwa in dem einen oder anderen Fache nicht so gut vorbereitet ist, wie es bei den besseren Köpfen einer gewissen Klasse vorausgesetzt werden kann. Diese, ziemlich streng beobachtete, Forderung einer Art universalistischer Begabung und Neigung, die man an die Knaben oft zu stellen beliebt, widerspricht nach meinem Dafürhalten einer den verschiedenen Naturanlagen und periodischen geistigen Dispositionen nachgehender und derselben sich

fügenden psychologisch-pädagogischen Taktik. Wir würden gewiß im Durchschnitt weit mehr bedeutende Köpfe und große Männer in Kunst und Wissenschaft und dann auch weit mehr sittlich starke Naturen erzielen, wenn wir nicht zu viel Despotismus in das Unterrichtsgebiet hineintrügen und den Verschiedenheiten der Schulindividuen mehr Rechnung tragen wollten. Freilich auf billigen Fuß kann nicht Alles gesetzt werden; wir müssen uns an höhere Schulgeldertaxen gewöhnen, um Gutes, Tüchtiges zu erreichen. (Ich werde noch von dem Kostenpunkte in Herrn Silligs Anstalt reden.) Denken wir doch darüber nach, warum so viele Individuen im Laufe ihres Schullebens ermatten, erlahmen, verkommen? Der beste, mathematische, aber herzlich schlechte Sprachgeist sollte um seiner mangelhaften sprachlichen Fortschritte wegen in einer niederen Abtheilung festgehalten werden — in seinem Lieblingsfache muß er stehen bleiben — er verliert an Allem die Lust. Wir empfehlen daher Herrn Silligs Klassensystem der allgemeinen Beachtung.

Einen weiteren Wink aus Herrn Silligs Schule wollen wir uns nicht entgehen lassen. Er verfährt gewiß streng genetisch, wenn er nicht eher an die bunte Welt der Realien herantreten läßt, bevor nicht das Medium der Sprachfertigkeit hinreichend geboten worden ist. Seine Sprachstunden und Sprachlehrbücher sind kleine Meisterstücke; die in seinem Geist, nach seiner Methode unterrichtenden Sprachlehrer, bei denen ich hospitirte, verfuhren ebenso gründlich und geduldig, als sicher zum Ziele führend.

Für den naturgeschichtlichen und mathematisch-physikalischen Unterricht schien mir, nach den reichhaltigen Sammlungen und Apparaten zu schließen, trefflich gesorgt zu sein. Als einen Mangel im Unterrichtsplan aber erkannte ich den Wegfall von Gesangübungen. (Wer die Leistungen so mancher deutschen Knabenchöre entweder auf den Turnplätzen oder in der Kirche kennen gelernt, wer eine Ahnung von dem Gesange als gemüthbildenden

Unterrichtsgegenstande hat, wird gewiß nur nothgedrungen von jenem Unterrichte absehen.) Für musikalische Privatstunden war dagegen durch zwei sehr bewährte Pianolehrer hinreichend gesorgt und ich vernahm den Tag über häufig genug aus dem Musikhäuschen die Töne sich übender Anfänger.

Ich kann mir nicht versagen, hier den Passus aus dem Programm herauszuheben, der sich auf Herrn Silligs Unterrichtssystem bezieht.

The difference between pupils as regards their age, their country, their past life and future vocation, is an obstacle to the formation of classes well matched in every respect; for it very seldom occurs that a pupil, at the moment of his entrance into the establishment, is sufficiently advanced in every respect, and possesses a sufficient average degree of information on every subject, to enable him without disadvantage to himself and his schoolfellows to follow the same class in every branch of instruction. For instance, a youth who has been well grounded in the classics, may be totally ignorant of the modern languages he is intended to study; while another who possesses a competent knowledge of arithmetic, and is versed in the principles of mathematics, may be but imperfectly acquainted with the Latin grammar, the rudiments of history and geography.

This serious disadvantage, to which all private establishments are liable where the greater or less extent of previous mental development does not constitute a condition for admittance, can only be obviated by the presence of numerous teachers, and by an organization which converts each branch of study into an independent whole. Mr Sillig has endeavoured to conquer this difficulty by attributing exclusively to each essential branch of education a fixed hour of the day, and by employing a number of masters equal to that of the various classes.

Each branch of education is subjected to the inspection of **a committee of examiners**, composed of those among the masters who from the special turn of their studies appear best fitted to appreciate in each several branch the capacity and requirements of each pupil.

The members of this committee, charged with the task of having a watchful eye over the progress of each division, are in direct correspondence with the different masters, and can, if they think proper,

make **partial examinations,** besides being present as inspectors and judges of respective merit at the **quarterly examinations.** It is their province to make such arrangements that each pupil may always hold the post best suited to his intellectual development, and to the quality of his preceding acquirements. It is an indisputable fact that the due application of this principle communicates to the teaching of every branch a decided unity of character, and produces a vigorous impulsion which can result from no other source than the joint emulation of masters as well as pupils; thus avoiding an inequality of means alike injurious to the advancement and uniform progress of the class.

At the end of each month it is the custom to insert in a particular book, called the **Examination copy book,** a task which recapitulates as far as possible the work of the whole month, and allows to judge of the point at which the class has arrived, in addition to the advantage which each individual pupil has derived from the lesson. The summaries of application and of conduct, delivered at the end of each month in order to be transmitted to the parents, are written out in the same copy book, which thus displays, at the end of the pupil's sojourn in the establishment, all the ground he has passed over in his studies, and the degree of rapidity with which he has advanced from point to point.

Since a very large proportion of the pupils is of other than French extraction, and consequently attaches a high importance to a perfect study of the French language, as well as to the acquisition of a correct manner of pronouncing it, **an examination of pronunciation** takes place, whenever a fable, studied simultaneously by all the divisions of that branch, is considered to have undergone a sufficient preparation by the whole of the pupils. For this purpose all are assembled in the prayer room, where each in turn recites the above fable, exerting every effort that not only the committee of examination and the other masters present, but even the pupils themselves may remark as few defects of pronunciation as possible.

At the end of every quarter, **separate and detailed examinations,** directed by the committee under the presidence of Mr. Sillig, serve to demonstrate with still more precision the exact point at which the pupil has arrived in each branch of study, as well as the changes which the variety of intellectual capacities and of application may have rendered necessary. These quarterly examinations are in ge-

neral followed by a few holidays, devoted from choice to one of those charming excursion in the mountains which leave so agreeable an impression on the minds of those who are capable of appreciating the beauty and the riches of Alpine nature.

With the examinations of September **the scholastic year ends.** Therefore at the beginning of October, when few arrivals or departures occur among the pupils, the new plan of studies is drawn up, in the preparation of which the requirements of each pupil are taken into scrupulous consideration.

Wie gewissenhaft Herr Sillig die gesammte sittliche Führung seiner Zöglinge überwacht, ersah ich aus den großen Folianten, in denen eine bis in's Genaueste gehende monatliche Censirung eines jeden Schülers verzeichnet stand. Diese Art Buchführung ist aber ebenso nothwendig als zeitraubend, wenn das zeitraubend genannt werden darf, was zum Pflichtenbereich irgend eines Berufes gerechnet werden muß. Manche Directoren sehr großer Institute dürften in Verlegenheit kommen, dem sie über einen Zögling Befragenden gewissenhaft Rede zu stehen; sie kennen den einen und anderen ihrer Schüler höchstens aus dem schwarzen Buche und aus den Conferenzen; Herr Sillig lebt und webt jeden Augenblick so ganz in seinem Berufe, giebt sich seinen Directorialpflichten so vollständig hin, daß ihn die Beschaffenheit seiner jungen Gemeinde wohl stets wie ein aufgeschlagenes Buch vor der Seele steht. Er kennt gar kein anderes Leben als das in seinem Hause, unter seinen Jungen; wir treffen ihn vom frühen Morgen bis zum späten Abend auf dem Platze: bald in einer Klasse zuhörend, bald auf dem Katheder des Arbeitssaales, bald am Badeplatze zur Mittagszeit, wenn die Zöglinge sich in die Fluthen des Sees werfen, bald auf der Terrasse seines Hauses die Glocke ziehend, um das Signal zu einer Lection zu geben, bald unter den Cricketspielern bei der Reitbahn (er erhielt gerade kurz vor unserer Ankunft in Bellerive von einem unvorsichtigen Spieler den großen schweren Ball an den Kopf), bald in dieser selbst, um von der kleinen Tribüne herab dem, einigen Zöglingen

ertheilten Privatunterrichte zuzuschauen. (Es trifft sich recht passend, daß der älteste Sohn des Herrn Sillig ein trefflicher Reiter und also wohl im Stande ist, den Reitunterricht selbst zu ertheilen.) Seine Studierstube hat Herr Sillig nicht etwa an eine Stelle des Hauses verlegt, wo er am wenigsten von dem Treiben der Knaben berührt und beunruhigt werden könnte, sondern unmittelbar neben den Arbeitssaal und dahin, wo er jede Minute Alles wahrnehmen und beobachten kann. Ebenso hat der Unermüdliche sein Schlafcabinet in die nächste Nähe mehrer Schlafzimmer der jüngeren Zöglinge gebracht und erzählte er mir, daß er in gewissen Fällen einen Knaben längere Zeit auf seinem Sopha schlafen lasse, um irgend eine Kur an demselben zu vollziehen. An den jährlichen größeren Ausflügen in die Alpen der Schweiz, Savoyens und Italiens nimmt er natürlich auch meistens theil und unterzieht sich dann gern allen Strapazen einer Gebirgspartie. Die Abende in einer Restauration von Vevey zu verbringen, liegt ihm durchaus fern; er haßt das Kneipen, wie den Tabak und den Schlafrock.

Allerdings kann er es sich in seinen vier Wänden wohl gefallen lassen. Er hat, möchte ich sagen, eine ganze kleine Colonie inne: vier bis fünf Häuser und Häuschen, dabei einen parkähnlichen Garten mit theilweise seltenen Baumgattungen und schönen schattigen Plätzen; von diesem Parke aus gelangen wir in den reichhaltigen Blumen- und dann in den Obst- und Gemüsegarten, und seine Besitzung endigt wie die des begüterten Löwenwirths in Hermann und Dorothea mit einer weithingedehnten Weinplantage, deren herrliche Frucht auf den wohlbestellten Tisch der Institutsgemeinde gebracht wird. Zu dieser fast gräflichen Besitzung kommt dann der unmittelbar am See gelegene, diesem zu größerem Theile von Herrn Sillig mit großem Kostenaufwande erst abgewonnene und von großen Kastanien- und Nußbäumen beschattete Spielplatz, an dessen Geländern hin Bänke laufen, zum Ausruhen und zum Hinausschauen auf den See und die gegen-

überliegenden Alpengruppen einladend. An diesen Spielplatz stößt unmittelbar die Badeanstalt, die der Anstalt ausschließlich gehört: ein geräumiges Haus zum Aus- und Ankleiden, mehrere Gerüste mit Schwungbrettern und Allem, was zum Comfort des Badens und zum jugendlich muthigen Schwimmen gehört. Von einem kleinen, hart an den See gebauten, Pavillon aus schaute ich an den Tagen meines Besuches an der Seite des Herrn Sillig dem munteren Springen, Plätschern und Schwimmen der Zöglinge zu; an den Abenden sah ich sie hier die kleine, aus Kielbooten und einem größeren mit Segelwerk ausgestatteten, Fahrzeuge bestehende, Flotille von den Ankern befreien und mit belebteren Ruderschlägen in die grün-blaue Fluth hinaussteuern. Von der Scenerie der ganzen Umgebung von Bellerive und Vevey wage ich hier nur dies Eine kurz zu erwähnen, daß wenn Natur selbst einen wahrhaft glücklichen Flecken Erde schaffen wollte, um der Erziehung eines kräftigen blühenden Knabengeschlechtes freundlich die Hand zu bieten, sie wahrlich keinen schönern hervorbringen könnte, als eben diesen. Milde, durch die Nähe des Sees abgekühlte, von der reichen Vegetation mannigfach gewürzte Lüfte umspülen die Brust und das Haupt des Knaben; sein Auge richtet sich leicht und unwillkürlich sei es nach den lieblichen Rebenhügeln der nächsten Umgebung oder nach den höher gelegenen Matten und Obstgeländen oder nach der wundervoll gefärbten Fläche des Sees, oder nach den himmelanstrebenden Walliser und Savoyer Alpen, in deren Hintergrunde die ewigen Schneehäupter, sei es von Chamonix, sei es vom Gorner Grat geahnt werden. An jedem freien Nachmittag haben wir hier Gelegenheit zu den lohnendsten Excursionen: lohnend in naturhistorischer und landschaftlich-ästhetischer Hinsicht; wir wandern nach Schloß Chillon und Hauteville, oder nach Montreux und Clarence — nirgends ein Fleck Erde, der innerhalb weniger Meilen solche Fülle des Genusses darzubieten vermöchte.

Freilich möchte gerade darum mancher deutschen Mutter bange werden, weil hier den Knaben am See und im Hochgebirg so manche Gefahren zu drohen scheinen. Es ist bemerkenswerth, daß Herr Sillig seit der Zeit des Bestehens seiner Anstalt noch keinen Unglücksfall zu beklagen hatte. Und doch ist er keineswegs ängstlich, läßt vielmehr den Knaben einen ziemlich freien Spielraum, ihren Muth zu kühlen, ihre Kräfte zu erproben — dem Worte Herbarts folgend, „es müssen Knaben gewagt werden, damit wir Männer bekommen.“ Daher dürfte sich der verzärtelte Knabe auch wohl verhältnißmäßig am wenigsten behaglich in dieser Anstalt fühlen, in welcher ein durch und durch kräftiger frischer Geist herrschend ist; um ihn aber zu kuriren und aus seiner Weichlichkeit herauszureißen, möchte es kaum einen passenderen Ort geben.

Daß in Herrn Silligs Anstalt vorzugsweise englische Knaben untergebracht sind, ist wohl einfach aus zwei Gründen zu erklären. Der hohe Pensionspreis erfordert englische Geldbeutel, und gerade bei den Engländern ist es ziemlich verbreitete Gewohnheit, ihre Kinder zur Erlernung der betreffenden Sprachen in die betreffenden Länder zu geben. Wir finden in Deutschland gewisse Pensionspreise leicht zu hoch und sind gewohnt, eher für alles Andere, wie für Luxusgegenstände, große Summen daran zu geben, als für die Erziehung und Unterweisung unserer Kinder. Mehr, als eine englische Mutter hörte ich sagen, wenn ich ihr in Betreff gewisser Ersparnisse bei der Erziehung ihres Sohnes Vorschläge machen wollte: sie werde durchaus nichts sparen, was zur möglichst guten Ausbildung ihres Kindes beitragen könne. Diese Noblesse in den Anschauungen der Engländer von dem, auf die Jugendbildung zu verwendenden, Fonds spricht sich übrigens auch darin aus, daß sie hinsichtlich der Unterrichtsfächer keineswegs nur nach dem für den Beruf Nöthigen fragen, sondern eine allgemein humane ästhetische Bildung in's Auge fassen. So habe ich gegenwärtig den Sohn eines Kaufmanns in Liverpool in

meinem Hause: auf den ausdrücklichen Wunsch seiner Eltern wird derselbe privatim unterrichtet u. A. im Piano- und Orgelspiel, im Zeichnen, im Spanischen, in Physik ꝛc. Man will keineswegs einen ängstlichen Zuschnitt auf den künftigen kaufmännischen Beruf des Knaben machen, sondern einen allseitig gebildeten Menschen erzielen. Daß der Engländer auf die sprachliche Gewandtheit seiner Kinder so viel Gewicht legt und dafür den sichersten kürzesten Weg einschlägt — indem er die französische Sprache am liebsten in der französischen Schweiz, die deutsche in Dresden (?), Hannover, am Rhein ꝛc., erlernen läßt, verdient auch unsere Beachtung. Zum fertigen freien Gebrauche einer fremden Sprache werden wir es mit allen unseren Grammairestunden und langweiligen Exercitien in den seltensten Fällen bringen. Und läßt es sich nicht recht wohl rechtfertigen, daß die vollkommene Aneignung der lebenden Weltsprachen als eines der ersten Bildungsziele hingestellt, so zu sagen, als das erste Bildungsstadium angesehen werde. Wir Deutsche mögen nun mit Franzosen, Italienern, Russen und Polen (insbesondere), Engländern u. s. w. zusammen kommen, wir werden wenigstens unter den Gebildeten dieser Nationen verhältnißmäßig eine weit größere Zahl Solcher, die in dem leidlich fließenden Gebrauche der modernen Sprachen geübt sind, finden, als bei uns. Man braucht nur einen Ausflug in die nachbarlichen Lande, wie nach Belgien oder in die Schweiz zu machen, um die geringen Erträge z. B. aus dem französischen Unterrichte auf unseren Gymnasien sofort durchzufühlen. Der Russe und Pole pflegt neben seiner Muttersprache in den meisten Fällen das Französische recht gut, das Deutsche wenigstens leidlich gut zu reden (wenn auch weniger richtig zu schreiben); kaum einen gebildeteren Engländer dürften wir finden, der sich nicht der Kenntniß des Französischen bemächtigt hätte. Wie groß dagegen ist die Zahl deutscher Beamten und Gelehrten, die den fremden Zungen gegenüber wie verlassen dastehen!

Ich sagte oben, Herr Sillig habe sehr hohe Preise. Ein Zögling mag jährlich auf c. 700 Thaler zu stehen kommen. Für wohlhabende, ja reiche Familien ist das keineswegs unerschwinglich; sie geben oft für eine Abendgesellschaft, für Champagner u. s. w. Hunderte hinaus — und in der Erziehung ihrer Kinder sollten sie knickern? Und sollte das Erbtheil eines Sohnes um 2—3000 Thaler verkürzt werden: wahrlich das Kapital, das in seine Erziehung gesteckt wird, vermag, wenn anders man mit Besonnenheit verfährt, doppelte und dreifache Zinsen zu machen. Es that mir aufrichtig leid, höchstens 3—4 deutschen Knaben in Herrn Sillig's Anstalt zu begegnen.

Doch ich habe noch einige Specialitäten mitzutheilen, bevor ich zu dem abschließenden Allgemeineren komme. Aus den mir in englischem und französischem Texte vorliegenden, Programmen gebe ich folgende Auszüge. Es heißt im ersten Abschnitt „Die Zustimmung der Eltern zu folgenden Gesetzen der Anstalt bedingt überhaupt die Aufnahme eines jeden Zöglings in dieselbe:"

Il est défendu aux élèves:

1. de quitter le domaine de Bellerive sans une autorisation spéciale, qui n'est accordée que sur une demande suffisamment motivée;
2. d'entrer selon leur bon plaisir dans des lieux publics . . à Vevey et aux environs;
3. . . 4. de fumer en quelque endroit ou sous quelque prétexte que ce soit . . .
5. d'introduire sans autorisation un livre quelconque;
6. d'aller en bateau sans une permission spéciale . .

Im zweiten Abschnitt wird das Ziel der Erziehung mit Folgendem bezeichnet:

le but de toute éducation est de donner à l'élève la volonté et les moyens de parvenir à toute la perfection dont il sera un jour susceptible. En d'autres termes: de lui fournir tous les éléments pour être le plus utile possible à ses semblables et heureux lui-même; en un mot pour être un homme de bien.

Pour faire le bien, il faut le connaître, puis le vouloir, et enfin avoir la force de donner efficace à cette volonté. La tâche de l'instituteur est donc de faire connaître à son élève le bien, d'en provoquer la volonté et de la fortifier au point que la pratique du bien devienne une habitude inhérente à sa nature...

Es werden nun im Einzelnen die Tugenden angeführt, welche der Zögling zu gewinnen suchen soll; als Mittel aber, deren sich der Erzieher bedienen will, um dem Zögling in der Erreichung des Guten zu Hilfe zu kommen, führt Herr Sillig Folgendes an. Er sagt im Anfang des III. Abschnittes:

Pour maintenir, fortifier et acquérir les dispositions de véracité, d'honnêteté, de décence et de respect des choses sacrées, Mr Sillig cherche à s'assurer, au moins une fois par mois, par une conversation affectueuse et confidentielle:

1. si l'élève a été vrai dans toutes ses paroles etc. .

Puis il l'engage à renouveler la promesse de vouloir faire tous ses efforts pour être fidèle à ses bonnes résolutions.

Von allgemeinem pädagogischen Interesse dürften nun noch folgende Stellen aus dem Sillig'schen Programme sein; sie geben uns einen Einblick in die Principien, nach denen dieser erfahrene Pädagog die ethische Bildung seiner Zöglinge zu leiten sucht. Es heißt:

Pour être plus sûr d'obtenir de ses élèves cette obéissance filiale qui fait le charme de la vie de famille et le bonheur des parents et des enfants, Mr Sillig, se considérant en tout point et avant tout comme un père de famille, n'impose pas à ses élèves, à côté du règlement fondamental et de quelques autres règles indispensables, une infinité d'articles accompagnés de menaces de punition, mais cherche à obtenir de leur bon vouloir et de la réciprocité de leur affection, la stricte abstention de certaines choses en apparence insignifiantes et sans portée morale, mais incompatibles avec le bon ordre de la maison et avec les vrais intérêts des élèves. A cet effet il adresse fréquemment, à la prière du matin, après avoir expliqué l'utilité ou la nécessité de la mesure, à chaque élève individuellement la question, s'il a l'intention formelle d'observer la règle proposée, et cela non-seulement par conviction de la nécessité de la chose, mais en tout cas pour faire plaisir a ceux dont tous les efforts ne tendent qu'à les rendre heureux.

En faisant ainsi dépendre, l'obéissance, dans beaucoup de cas, du bon sens et de l'affection de ses élèves, Mr. Sillig croit leur donner une preuve d'estime et de confiance paternelle qui, selon lui, doit agir plus puissamment sur la force de leur volonté et sur leur caractère que l'inflexibilité d'une loi dont la violation est nécessairement suivie d'une peine. Les résultats très-réjouissants qu'il a souvent obtenus par ce moyen, l'ont de plus en plus convaincu de l'excellence de cette mesure.

Pour amener les élèves à l'attention et au silence le plus complet dans les leçons et dans les heures d'étude, le moyen indiqué dans le paragraphe qui précède a été également mis en usage avec succès; mais, comme l'indiscipline, le babil ou tout autre acte qui oblige le maître à s'interrompre, fait un tort sensible à toute la classe en raccourcissant la durée de la leçon, en détournant l'attention de l'objet traité et en ôtant au maître l'entrain et la bonne humeur nécessaires pour donner une bonne leçon, le perturbateur est en outre envoyé à la leçon de reflexion, pendant l'heure de récréation de 2 à 3, afin d'y réfléchir au tort qu'il a fait à lui-même, à ses camarades et à son maître et pour renouveler au dedans de lui la résolution d'être à l'avenir un meilleur écolier . . . und dann: Enfin pour leur (aux élèves) aider à acquérir les habitudes de l'homme bien élevé, savoir:

1. celles de l'ordre et de la propreté,
2. de la tenue droite et décente,
3. de la ponctualité et de l'exactitude en toute chose,
4. d'un langage convenable et choisi,
5. de la serviabilité et de la prévenance etc.,

Mr et Mme Sillig et quiconque, dans l'établissement, s'intéresse au progrès et au bien-être des élèves, attirent constamment leur attention sur ces points, qui, en outre, sont spécialement mentionnés sur le bulletin mensuel et déterminent en partie le rang que l'élève occupe au tableau du mérite. . ferner: Il est expressément défendu aux élèves de riposter et d'ergoter pour se blanchir d'un reproche, tandis que toute excuse valable présentée en temps opportun et dans les bonnes formes, si possible par écrit, est toujours accueillie avec impartialité, car tout vrai instituteur ne saura que se réjouir de l'innocence de son élève et de la possibilité d'admettre, s'il le trouve en défaut, des causes atténuantes. Dans des cas douteux, pour que la plus grande justice s'unisse à la plus grande bonté, les explications peuvent avoir lieu devant l'assemblée des élèves après la prière du matin.

Les chicanes que les forts font subir aux faibles, les plaisanteries

qui dégénèrent en méchanceté, les vexations dont de nouveaux élèves sont parfois l'objet, sont réprimées avec une persévérante fermeté.

Les élèves sont tenus de présenter, de préférence par écrit, et dans les bonnes formes épistolaires, leurs demandes, leurs requêtes, leurs excuses ou telle autre communication de quelque importance. Les réponses se font à l'ordinaire également par écrit.

Cette correspondance a pour but:

1. de faciliter les communications entre les élèves et leurs supérieurs;
2. d'éviter tout malentendu;
3. d'habituer l'élève à réfléchir avant de parler et d'agir;
4. de le familiariser avec l'étiquette épistolaire, etc. etc. .

Ferner: Les châtiments et peines en matière d'éducation n'ont aucun autre but que de déraciner les vices, de remplacer les défauts par des qualités, les mauvaises habitudes par de bonnes, la faiblesse de caractère par la force de volonté, l'insouciance par l'attention aux devoirs à remplir, l'ignorance par l'instruction; mais, comme tout cela ne peut avoir lieu chez le jeune homme, être libre et pensant, qu'en vertu de sa propre volonté et avec l'aide de Dieu, qui ne lui accorde la force dont il a besoin que sur sa demande libre et fervente, les peines et les châtiments ne sont que des moyens de faire réfléchir à la nécessité de cette demande et de provoquer l'ardent désir de mériter la qualification de bon afin de jouir de tout le bonheur dont il est susceptible.

En partant de ce principe, Mr Sillig ne prolonge guère une peine au-delà du moment où le but paraît être atteint, c'est-à-dire celui où le repentir se manifeste, le pardon se sollicite et les bonnes résolutions se forment.

La gradation des moyens de réflexion, que Mr Sillig a adoptée pour atteindre le but énoncé, est exactement la même que suit tout bon père de famille qui, dans l'éducation de son enfant chéri, cherche à unir l'affection la plus profonde à la fermeté la plus persévérante, et la plus grande bonté à la plus grande justice, savoir:

1. conseils affectueux de vive voix ou par écrit;
2. exhortations paternelles de vive voix ou par écrit;
3. avertissements sérieux en particulier, de vive voix ou par écrit;
4. avertissements sérieux devant toute la famille;
5. blâme sévère en particulier ou devant la famille;
6. retrait de la faculté de demander des faveurs, par conséquent privation de plaisirs;

7. leçon de réflexion;
8. privation de l'argent de poche;
9. privation des superfluités des repas (vin, sucre etc.);
10. privation de la confiance et des marques d'affection (refus de toucher la main matin et soir);
11. privation des repas à la table de famille (repas isolés);
12. privation de liberté (réclusion solitaire) accompagnée d'un travail utile (la plupart du temps, copie des Proverbes de Salomon);
13. la verge, enfin, pour déraciner un vice ou corriger l'enfant obstinément récalcitrant, triste et pénible opération d'un père, heureusement très-rare, qui ne doit jamais être entreprise en colère, mais administrée comme un salutaire remède à un enfant gravement malade (fouettée affectueuse).

Prov. XIII, 24. Celui qui épargne la verge, hait son fils; mais celui qui l'aime, se hâte de le châtier.

Prov. XIX, 18. Châtie ton enfant pendant qu'il y a espérance de le corriger.

Prov. XXIII, 13. N'épargne point la correction au jeune enfant; quand tu l'auras frappé de la verge, il ne mourra point.

Prov. XXIX, 15. La verge et la répréhension donnent la sagesse, tu seras tranquille sur son compte et il donnera du plaisir à ton âme.

Comme il n'y a pas d'élément plus puissant de bonheur pour l'homme ici-bas, que le sentiment d'avoir fait son devoir devant Dieu et de jouir de l'estime et de l'affection des hommes de bien, la bonne conduite et les efforts sincères et persévérants de l'élève de s'acquitter de tous ses devoirs sont tout naturellement suivis des récompenses suivantes:

1. rang plus élevé sur le tableau du mérite;
2. témoignage plus général d'estime et d'affection;
3. plus grande confiance et par conséquent plus de facilité à obtenir des faveurs;
4. plus de liberté en obtenant des permissions qui ne s'accordent qu'en vertu d'un haut degré de confiance;
5. plus d'argent à disposition;
6. contrôle de moins en moins sévère.

Nicht uninteressant für deutsche Schulmänner dürfte auch nachstehendes Censurenschema aus der Anstalt von Bellerive sein:

RÉSUMÉ

de l'Application et de la Conduite

de ....

Pendant le mois de .... **1864.**

ÉTUDES [1])

	Application [2]	Conduite.		Application.	Conduite.
Religion			Histoire		
Grec			Arithmétique ...		
Latin			Calcul mental ...		
Allemand			Algèbre		
Français			Géométrie		
Anglais			Tenue des livres .		
Italien			Dessin		
Espagnol			Musique		
Litérature			Chant		
Déclamation			Gymnastique		
Prononciation ...			Natation		
Calligraphie			Escrime		
Physique			Equitation		
Histoire naturelle			Danse		
Géographie			Salle d'étude....		

CONDUITE GÉNÉRALE

Conduite morale	Politesse
....	....
Ordre et propreté	Tenue
....	....

Marques de désapprobation [3])

....

APPRÉCIATION:

Somme des succès	Objets d'enseignemt	Moyenne des succès	Marques de désapprobat.	Mérite dont le maximum est 14 (4)	RANG (5) mois précéd.	mois courant

EXPLICATIONS:

(1) Le chiffre 7 signifie on ne peut attendre mieux; 6 très bien; 5 bien; 4 assez bien; 3 à peine passable; 2 mal; 1 très mal; 0 nul, inacceptable.

(2) Le chiffre inscrit dans la colonne de l'application, que la somme de tout le travail relatif á cette branche d'ètude et le progrès que l'élève y fait; le chiffre de la colonne de la conduite embrasse les manières, la propreté et la bonne tenue des cahiers et des livres, la tenue du corps et l'attention.

(3) Tous les actes répréhensibles sont, selon leur gravité évalués par un nombre plus ou moins grand de marques de désapprobation, de sorte que telle faute peut en valoir 20 et plus, tandis que telle autre ne compte que pour 1.

(4) Le chiffre du mérite s'obtient en combinant la moyenne des succès dans les études avec ceux de la conduite générale, de manière que 10 marques de désapprobation diminue d'une unité le chiffre du mérite, dont le maximum est 14; les fractions sont négligées.

(5) Le maximum du mérite étant 14, l'élève qui aurait obtenu ce chiffre-là occuperait le premier rang, celui qui aurait 13 le second, et ainsi de suite.

Les chiffres inscrits en rouge dans la colonne de l'application, indiquent le résultat d'un examen et ne sont pas compris dans l'addition des succès.

Wir könnten mit unseren Mittheilungen über Herrn Sillig's Schule und Pensionat kaum zu Ende sein, wenn es uns längere Zeit vergönnt gewesen wäre, in Bellerive zu verweilen und zu beobachten. Doch hoffen wir auch mit dem kürzeren Berichte eine Art Tribut an die deutschen Collegen entrichtet zu haben, welche in ihrem pädagogischen Denken und ihren pädagogischen Erfahrungen noch nicht abgeschlossen haben, sondern die Möglichkeit gestatten, daß neue Anschauungen auch immer neue Belehrung liefern können. Wenn ein deutscher Landsmann im fernen Auslande so schöne Resultate der Erziehungsarbeit erzielt hat, wie dies bei Herrn Sillig ohne Zweifel der Fall ist, so meinen wir, sei es eine Pflicht, seiner in der Heimath mit Liebe und Theilnahme zu gedenken. Wir rufen beim Schlusse unseres Berichtes Herrn Sillig ein „Glück auf!" für das fernere Gedeihen seiner Anstalt zu, indem wir bekennen, in dieser einmal wieder auf ein Privatinstitut gestoßen zu sein, dessen Vorsteher mit seiner gesammten Persönlichkeit, seinem pädagogischen Denken und Streben und seiner ganzen Lebensanschauung seinem hohen schweren Berufe völlig gewachsen ist. Wir haben wieder einmal einen „Menschen", wieder einmal einen „Erzieher" nach unserem Ideale entdeckt.

Kinderliebe und Kindermord.

Wie erschreckend nahe grenzen doch oft zwei scheinbar ganz entgegengesetzte Dinge an einander! Vielleicht behaupten wir nicht mit Unrecht, daß die oft gepriesene Kinderliebe nichts Andere seis oder doch auf nichts Anderes hinauslaufe, denn auf Kindermord. Freilich die wahre Liebe zu den Kindern kann hier

schwerlich gemeint sein, sondern jene Liebe, welche auf ein unbestimmtes, aus Schwäche und Thorheit hervorgehendes, Gefühl hinausläuft. Sehen wir doch einmal näher zu, welche Arten der „sogenannten“ Kinderliebe zum Kindermorde — sei es nun der physische oder geistige und moralische Mord — führen können.

Da nenne ich zuerst die Liebe, welche sich äußert in dem möglichst freien Gewährenlassen der Kinder, in der Scheu — vielleicht oft in der Unfähigkeit — ihnen zur rechten Zeit etwas zu verbieten, sie an strenge Befolgung gewisser Gebote zu gewöhnen, ihnen eine entschiedene Zurechtweisung zu geben, wo sie es verdienten.

Ferner die Liebe, welche nicht zulassen mag, daß die Kinder auf etwas verzichten, sich Wünsche versagen lernen, sondern stets, wenn auch mit einem erbettelten „Ja — meinetwegen“ bei der Hand ist; den Kindern soll die Theilnahme an jeglichem Vergnügen der Erwachsenen gestattet sein; sie werden überall mit hingenommen; sie dürfen überall zugegen sein, wo Erwachsene sich unterhalten zc. . .

Drittens die Liebe, welche zurückschreckt vor jeder ernsten strengen Forderung an die Kinder hinsichtlich zu leistender Arbeiten, der gewissenhaften Benutzung der Zeit, der treuen Erfüllung der Pflichten gegen die Schule zc. . .

Viertens die Liebe, welche zu häufigen Liebkosungen der Kinder verleitet, sei es in Worten oder in Umarmungen, Küssen zc. — und zu einer ähnlichen Entgegnung seitens der Kinder auffordert. Man nimmt das Kindchen jeden Augenblick auf den Schooß, herzt und drückt und küßt es ab — als ob es in alle Ewigkeit ein angebeteter Engel bleiben sollte. . .

Fünftens die Liebe, die sich kundgiebt in einer übertriebenen Aengstlichkeit um das Wohlbefinden der Kinder, in der zu leicht erregbaren Besorgniß vor ihnen etwa drohenden Gefahren. (Man hütet es ängstlich vor jedem Luftzuge, läßt es keinen Schritt, keinen Weg allein gehen; hält es zurück von jedem lauteren Spiel,

von jeder freieren Bewegung, vom Baden, Turnen, Klettern, Springen!)

Sechstens die Liebe, die sich in Ueberhäufung der Kinder mit Geschenken an Kleidern, Spielsachen, Leckereien ausspricht. (Man kann die Kinder nicht genug herausputzen, man überhäuft sie mit Süßigkeiten, man überschüttet sie mit Gegenständen für ihre Beschäftigung 2c. Heute bringt der Großpapa, morgen die Tante, übermorgen der Vetter so und so etwas Schönes mit — und außerdem müssen die Kleinen von Allem zu kosten bekommen, was auf die Tafel gebracht wird. . .)

Siebentens die Liebe, welche kein Maaß zu halten weiß in der Darreichung von vermeintlichen Mitteln der Unterweisung und gesammten Erziehung. (Die Kinder sollen Alles lernen und so früh als möglich; man scheut keine Kosten für Unterricht 2c. — aber man erwägt nicht genug, was ein kindlicher Geist ertragen könne. . .)

Manche dieser angegebenen Arten einer falschen Liebe ließen sich vielleicht zusammen nennen, manche sind vielleicht übersehen — aber alle entspringen aus jenem Mangel an Einsicht in die wahre Kindespflege, alle aus jener weit verbreiteten Unkenntniß von dem, was einem Kinde eigentlich fromme und zukomme. — Daß doch alle Jungfrauen und Jünglinge einen pädagogischen Cursus durchzumachen, eine Art Diätetik des Menschen (nach Leib und Seele) zu studiren Gelegenheit hätten und die Aufforderung erhielten, — daß doch Niemand in die Ehe gelassen würde, dessen Verständniß von Menschenführung nicht einigermaßen sicher gestellt und geprüft worden wäre, der sich nicht wenigstens mit den Grundzügen einer Hodegetik bekannt gemacht hätte. Jeder Pastor könnte in seiner Gemeinde dahin abzweckende Curse veranstalten, jeder erfahrene Erzieher in Stadt und Land könnte die Früchte seines eigenen Nachdenkens und die wohlerwogenen Ansichten berühmter Aerzte, Psychologen, Ethiker und großer Pädagogen auf dem Wege öffentlicher Vorlesungen oder privater Curse in Um-

lauf setzen. Dies wäre eine rechte Lebensweisheit, die wir unseren Töchtern als Mitgift verleihen könnten, wenn wir sie eingeweiht hätten in die einfachsten Bedingungen des glücklichen Gedeihens der (vielleicht ihrer eigenen) Kinder. Wenn wir Naturgeschichte für einen obligatorischen Unterrichtsgegenstand erklären, warum dann nicht auch und vor Allem einen Catechismus der Diätetik und der Gesundheitslehre durcharbeiten lassen? Wenn wir christliche Moral lehren, warum dann nicht besonders dafür Sorge tragen, daß die einfache gesunde vernünftige Einsicht in das jedem Lebensalter Zukommende verbreitet werde? Wenn wir Literaturgeschichte treiben, warum theilen wir dann nicht statt so vielen poetischen Geklingels aus dem reichen Schatze von Weisheitssprüchen der großen Denker aller Zeiten mit, warum lesen wir nicht ganze Stücke aus den Schriften bedeutender Pädagogen oder solcher Autoren mit, deren Nachdenken hauptsächlich auf das Wohl der Menschheit, auf die Beseitigung von Vorurtheilen, auf die Begründung gesunder Lebensansichten gerichtet war?

Es ist lediglich der Vernachlässigung, ja Verwahrlosung dieser Aufgabe der Heranbildung verständiger Väter und Mütter zuzuschreiben, daß die Elternliebe vorwiegend auf Liebelei, Verliebtheit, Verzärtelung — — hinausläuft, daß die einen Kinder nie einen Charakter, nie einen starken festen Willen, nie die Fähigkeit zur Entsagung, nie einige Festigkeit im Unglück oder Mäßigung im Glück, nie Geduld zum Ausharren in Beschwerden, nie ausdauernde Arbeitskraft gewinnen, daß die anderen frühzeitig alt werden in ihren Wünschen und Begehrungen, in ihrem gesammten Wesen die Haltung von jungen Greisen annehmen, daß die dritten schnell hinwelken in Folge der Ueberreizung ihrer Nerven, oder des Unmaßes der ihnen gebotenen sinnlichen Genüsse. — — Die große Sterblichkeit unter den Kindern leiten wir keineswegs bloß aus deren natürlicher Zartheit und Schwäche, sondern wesentlich auch aus dem Umstande her, der sich hier in einer übel verstandenen und mißbrauchten Liebe, dort freilich

auch in dem gänzlichen Mangel an jeder Liebe zu den Kindern ausspricht. Es ist seltsam, daß oft sonst sehr kluge und im Allgemeinen wohl gebildete und gut unterrichtete Männer hinsichtlich ihrer Hauspädagogik noch in den Windeln zu liegen scheinen. Ihre Kinder dürfen, ja müssen Alles mit genießen, mit kosten; keine Speise ist für sie zu schwer oder zu viel, kein Getränk zu stark, keine gesellige Unterhaltung zu lang ausgedehnt und zu angreifend, kein Vergnügen zu unpassend, das Anhören keines Gesprächs zu nachtheilig, das Anschauen keiner Situation zu bedenklich. Hätten sie eine Ahnung davon, daß sie mit diesem Hinaufschrauben ihrer Kinder in die Gewohnheiten, Bedürfnisse und Genüsse Erwachsener dieselben zunächst physisch und dann geistig gründlich verderben, sie siech und schwächlich und lüstern und gefallsüchtig und anspruchsvoll und reizbar machen, dann müßten sie wahrlich sich selbst ein „Halt" zurufen. Nicht bloß von den Eltern angeerbte leibliche Uebel führen bei vielen Kindern einen frühzeitigen Tod herbei, sondern auch die Unvernunft der „verkehrten Liebe" oder, was dasselbe sagen will, der gänzliche Mangel an Kenntniß und Bewußtsein von den einfachsten Erziehungsmaximen. Man preist so häufig die Familienerziehung, und viele stellen sie über jede öffentliche oder gemeinsame Erziehung in Instituten, welche letztere man dann höchstens zu nothwendigen Uebeln erklärte. Freilich deren Werth muß äußerst gewissenhaft geprüft werden, ehe man sich ihnen anvertrauen darf — aber woher in tausend und aber tausend Familien auch nur ein guter Einfluß auf die Kinder und Unmündigen kommen solle, vermögen wir wahrlich nicht zu entdecken. Daher wir uns in dieser Hinsicht auch an anderen Orten vollständig zu den Fichte'schen Forderungen einer gemeinsamen, unter pädagogisch gebildeten Erziehern stehenden, Leitung bekennen. Jedenfalls ist die häusliche Erziehung als die früheste, umfassendste, am längsten andauernde auch die schwierigste. Wenn wir nun an jeden Lehrer irgend welcher Schule den Anspruch einer theoretischen

(didaktisch-)pädagogischen Bildung stellen müssen, wie viel mehr an die Väter und Mütter, welchen verhältnißmäßig weit mehr, als einem Lehrer, zugemuthet wird! Mit dem angeborenen Instinkt und natürlichen Verstande ist hier wahrlich selten geholfen; die viel gepriesene Praxis erweist sich zumeist als eine nur zu theuer zu bezahlende. — Also allgemeine Verbreitung pädagogischer Bildung d. h. aber eben nur die Einweihung in die einfachsten Grundgesetze der Anthropologie, Psychologie und Ethik ist nothwendig, damit das Leben der Kleinen besser bewahrt werde, ihr Gedeihen an Leib und Seele stärkere Schutzwehr erhalte.

Aber noch von einer anderen Seite will unser Thema beleuchtet sein: nämlich die Kinder-Liebe der Einen verlangt die Aufopferung dieser Liebe bei den Anderen. Wir sind hier an einen Abgrund unseres socialen Lebens gekommen, vor dem wir zurückschaudern, den wir gern verdecken möchten. Theils die strenge herbe Nothwendigkeit des Verdienens des täglichen Brodes, theils die sittliche Verkommenheit vieler Unbemittelten macht es diesen von vorn herein und geradezu unmöglich, ihren Kindern etwas zu sein, sich ihnen zu widmen, für sie auch nur nothdürftig zu sorgen.

Das Furchtbarste dürfte hier jedenfalls der allverbreitete Gebrauch von Ammen sein, also von Müttern, die ihre eigenen Kinder daran geben und opfern müssen, um fremden Kindern die Wohlthat der ersten natürlichsten Nahrung, Wartung und Pflege angedeihen zu lassen. Wohl, diese Mütter thun dies aus Noth, sie sind auf einen Verdienst angewiesen, um nicht zu verhungern sammt ihrem Säugling. Aber was wird nun meist aus diesem unglücklichen Kinde? Das einzige Menschliche wäre hier die Versorgung desselben in einer Krippe für arme Kleine, in einem Findelhause, wo wohl erprobte Frauen und Jungfrauen als Wärterinnen und Pflegerinnen unter Aufsicht von Aerzten und Erziehern zu wirken hätten. Die sogenannten „Ziehkinder“, die viele und wohl die meisten Ammen um

einen Spottpreis an arme Familien (im besten Falle noch ihren Eltern) übergeben; sind in der Mehrzahl einem bemitleidenswerthen Zustande preisgegeben. Sie werden in jeder Weise vernachlässigt, sie sterben meist eines vielleicht langsamen, aber sicheren Todes, oder verkommen körperlich, wie geistig, wachsen zu Krüppeln heran und — wer wollte sich wundern, wenn diese armen Geschöpfe durch ihre Vernachlässigung von Hause aus bald auf Wege gerathen, die sie mit dem öffentlichen Gesetze in Collision bringen müssen! Braucht es denn zum Merkmale des Kindermordes blos der ausgesprochenen blutigen Thäterschaft, ist nicht auch dieses langsame Hinmorden abscheulich zu nennen, widerspricht es nicht aller Rücksicht des Staates, der Gesellschaft auf das Wohlergehen ihrer Mitglieder? Wir haben uns an das Ammenwesen so gewöhnt, daß Niemand viel an das, dahinter liegende, sociale Schandbild mehr denkt. Aus eigner, nächst liegender Erfahrung weiß ich, daß von circa zehn auf „die Ziehe" gegebenen Ammenkindern vielleicht dreiviertel hinwegstarben, nachdem sie einige Monate auf elendeste Weise durchgeschleppt worden waren. Erfolgte dieser frühe Tod nach Wahrscheinlichkeitsrechnung mehr aus innerer physischer Nothwendigkeit, oder war er die Frucht gröblicher, vielleicht absichtlicher Vernachlässigung? Denn sollten wir nicht behaupten dürfen, daß vielen solchen Müttern mit dem schnellen Hinsterben ihrer Kinder wirklich ein Gefallen geschehe; sehen sie nicht der Zeit der ferneren Pflege ihres Kindes mit Sorge entgegen; — überwiegt nicht bei den meisten die Sorge um den eigenen Leib die Liebe zu ihrem Kinde? In der That liegt hier ein indirecter, auf feine Weise vollbrachter Kindermord vor. Auf Kosten der unehelichen Kinder werden die ehelichen Kinder wohlhabender Eltern (in sehr vielen Fällen) von Ammen aufgezogen.

Wie steuert dieser furchtbaren Erscheinung das Gesetz? wie kann es ihr abhelfen? Wir meinen etwa durch folgende Einrichtungen.

Erstlich müßte dem tollen Ueberhandnehmen der unehelichen Geburten seitens der Kirchen- und Staatsbehörden, so wie durch Bürgergerichte, Gemeinderäthe u. s. f. ein Damm entgegengesetzt werden. Man macht die Sünde des Fleisches zu leicht, wenn man den Sünderinnen jede ehrenrührige Strafe abnimmt und wenn man den Verführern, den Vätern nicht die unbedingte Pflicht auflegt, für ihre Kinder durch regelmäßige, auf gesetzlichem Wege zu erlangende, Unterstützungen genügend Sorge zu tragen. Gewisse Procente — in entsprechender Höhe — müßten von dem Einkommen der leichtsinnigen Kinderzeuger genommen und zur Unterhaltung von Kinderbewahranstalten und Findelhäusern verwendet werden. Man müßte dies brutale in die Weltsetzen von Kindern ansehen als ein Verbrechen, hinter dessen Begehung sich die schlimmsten socialen Schäden verbergen: Verleitung zum feinen und groben Kindermord, zur Entmenschung der ärmeren Klassen. . . Daß wir mit unserer genialen Liederlichkeit hinsichtlich des Keuschheitsgesetzes, daß wir mit dem immer mehr zunehmenden moralischen Indifferentismus, der aus gewissen höheren Kreisen, aus den Kreisen selbst berühmter Dichter sich auch in die mittleren Schichten des Volkes, des Bürgerthums, übergetragen hat, vor allem aufräumen müßten, um die geschlechtlichen resp. ehelichen Verhältnisse von Staatswegen in die geeignetsten Bahnen zu bringen, versteht sich von selbst.

Zweitens müßte eifriger Sorge getragen werden, daß die Zahl der Mütter wieder zunehme, welche Kraft und Gesundheit genug besitzen, um ihre ersten Mutterpflichten übernehmen zu können. Dann würde eben die starke Nachfrage nach Ammen aufhören und mit ihr die gleichsam sanctionirte Bildung von Ammen-Colonien, wie sie in manchen Gegenden unseres Landes factisch sich finden (exempla sunt odiosa). Es ist zum Ueberdruß fast, aber doch noch nicht wirksam genug von trefflichen Aerzten gegen jene Führung der Mädchen geeifert worden, wie sie sich in vielen vornehmen und nicht vornehmen Häusern, in

vielen sogar berühmten Schulen und Pensionaten in ihren traurigen Folgen herausgestellt hat. Die viel beklagte und angeklagte und bekämpfte Blutarmuth, sehen wir, hat ja auch ein großes sociales Uebel nach sich ziehen müssen, und wir sollten nicht doppelte Ursache haben, täglich auf ihre Minderung bedacht zu sein. Wir haben hier nicht nöthig, von den Hauptursachen zu reden, aus denen die Kränklichkeit und Schwächlichkeit von tausend Müttern abzuleiten ist. Wie viel hierbei eine verdrehte Wissenseitelkeit, oder eine verschrobene Ansicht von wahrer Bildung, von standesmäßiger Erziehung, von äußerem Anstand und feiner Sitte, oder eine abnorme Lebensweise, eine unnatürliche Kleidung, eine verirrte Vergnügungssucht u. s. w. verschuldet haben mögen, ist längst von weisen Aerzten und Erziehern verkündigt worden. Ja, wie viel sociale Noth ruht nicht in diesen Quälereien mit französischen, englischen und Gott weiß, was für Vocabeln, oder mit Literaturgeschichts- und anderen ästhetischen Stunden. (Die wahre Aesthetik geht dabei erst recht verloren.) Unsere Schulaufsichtsbehörden hätten hier ein überaus reiches Gebiet gründlicher Reformen und Ausmerzungen von Abnormitäten im Schul- und Erziehungswesen, die gegen die ersten, einfachsten Gesetze der Physiologie und Psychologie und Gesellschaftskunde streiten.

Drittens müßte an die Stelle zufällig und beliebig gewählter Zieheltern eine Anzahl erprobter, gewissenhafter Familien oder einzelner Frauen treten, und vor allem erweist sich eine Vermehrung der Findelhäuser als eine der ersten Forderungen (wenn denn überhaupt dem Geschlechtstriebe gewichen und in sachgemäßer Weise geopfert werden soll). . .

Daß wir übrigens auch bei aller ärztlichen Vorsicht in der Wahl unserer Ammen Gefahr laufen, unseren Kindern körperliche u. a. Gebrechen mit auf den späteren Lebensweg zu geben, ist noch außerdem zu beachten. Und wir dürfen hier nicht etwa nur an

physische Ansteckungen denken, sondern müssen selbst dies als leicht möglich erachten, daß diese Mädchen mit ihren rohen Sitten, mit ihrer plumpen Sinnlichkeit den Säugling in einer, ihm nachhaltig schadenden, Weise behandeln. Häufig wird einer solchen Amme nichts mehr noch weniger als die gesammte früheste Pflege eines Kindes anvertraut. — Was für Mittel, welche Besonnenheit und Kenntniß stehen ihr hierfür zu Gobote? — Dies mahnt uns ernstlich an jenes Mißverhältniß zwischen der Erziehungsaufgabe und der socialen Stellung, so wie dem Bildungsstande des gesammten Dienstpersonals. Es ist offenbar ein schreiender Widerspruch zwischen diesen Factoren. Wir vertrauen unser Liebstes und Bestes, wir vertrauen unsere Kinder Personen an, die wir nach ihrer gesellschaftlichen Stellung und nach ihrem Bildungsgrade desavouiren, auf die wir mit Stolz herabsehen, deren rohe Manieren wir verachten, denen wir alle möglichen Zeichen des Mißfallens geben. Heißt das nicht die Führung der Kleinen vollkommen unterschätzen? Man durchdenke doch einmal dies Thema nach allen Seiten und man wird auf die ärgsten Unmöglichkeiten gerathen. Wir zweifeln keinen Augenblick daran, daß, indem wir unsere kleinsten Kinder Personen anvertrauen, (während wir unserem Vergnügen — oder auch unserem Berufe nachgehen), die mit uns weder an einem Tische sitzen, noch mit uns gehen, oder an unseren Vergnügungen Theil nehmen dürfen, — wir sehr häufig wieder einen Kindermord begehen: nach physischer wie intellectueller und ethischer Seite hin. Wer fragt hier groß nach dem Berufensein zu einem so wichtigen Geschäft? Weil die Personen verhältnißmäßig billig zu haben sind, werden sie zum Scheuern, Waschen, Lasttragen, Kochen — und zum Kinderwarten und Kinder-erziehen (?) engagirt! Die liebe Gewohnheit läßt auch hier Alles vertuschen. Man sieht das Nächstliegende nicht: trotz seiner schreienden Farben.

Inhalts-Verzeichniß.

Inhalts-Verzeichniß.

Von demselben Verfasser erschien:

Hilfsbuch für den geographischen Unterricht in tabellarischer Form. Leipzig. O. A. Schulz.

Pädagogische Briefe. Zur Reform der Volksschule. Leipzig und Dresden. Bock.

Pädagogische Briefe. Neue Folge. Zur Beurtheilung der Pensionaterziehung, der Real- und Handelsschulen, der Gymnasien und Universitäten. Dresden. E. am Ende.

Skizzen und Anregungen, für die reifere Jugend. Dresden. E. am Ende.

Geschichts-Repetition. Ein Geschichtshandbuch für Schulen und zum Privatgebrauch. Nach ethnographischem und sachlichem Princip und mit vorwiegender Berücksichtigung der Culturgeschichte verfaßt. Dresden. E. am Ende.

Ferientage. Wanderungen und Betrachtungen. Aus England, Schottland und Oesterreich. Cöthen. Paul Schettler.

Historisch-biographische Charakter- und Zeitbilder aus Leopold Ranke's sämmtlichen Werken. Ein historisches Lesebuch. Berlin. Duncker und Humblot.

Keferstein, Horst,

Pädagogische Briefe

Bd.: 3

Cöthen 1865